

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

GISELE APARECIDA MEZABARBA MENDONÇA

**DIREITO À EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR: O CASO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO –
UNIDADE DE ALEGRE**

**ALEGRE
2019**

GISELE APARECIDA MEZABARBA MENDONÇA

**DIREITO À EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR: O CASO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO –
UNIDADE DE ALEGRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr.^a Simone Aparecida Fernandes Anastácio.

Coorientadora: Dr.^a Marileide Gonçalves França

ALEGRE
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M539d Mendonça, Gisele Aparecida Mezabarba, 1984-
Direito à educação e ensino superior : o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – unidade de Alegre / Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça. - 2019.
112 f. : il.

Orientadora: Simone Aparecida Fernandes Anastácio.
Coorientadora: Marileide Gonçalves França.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Educação especial. I. Fernandes Anastácio, Simone Aparecida. II. Gonçalves França, Marileide. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. IV. Título.

CDU: 37


GISELE APARECIDA MEZABARBA MENDONÇA

**DIREITO À EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR: O CASO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UNIDADE DE
ALEGRE**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovado em 05 de setembro de 2019.


COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Simone Aparecida Fernandes
Anastácio
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof.^a Dra. Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientadora



Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.^a Dra. Raisia Maria Arruda Martins
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado sempre.

À minha família, por sempre me apoiar e acreditar em mim. Por todo amor e apoio, obrigada!

À minha orientadora, professora Simone A. Fernandes Anastácio, por todos os ensinamentos e pelas valiosas contribuições acadêmicas e pessoais. Muito obrigada!

Ao professor Alexandre dos Santos Anastácio, pelas contribuições e apoio.

À professora Marileide, pela coorientação na escrita do trabalho, com pontuações sempre muito valiosas.

A todos os professores do Programa pelos compartilhamentos no decorrer das aulas.

Aos amados “Mestres de Peso” da turma 2, pelas trocas durante o percurso das disciplinas, pelos afetos, incentivos, laços criados e pelas maravilhosas horas de convivência. Adriana, Bianca, Diego, Érika, Fernanda, Jovenildo, Luiz, Manoel, Maria José, Mariana, Michele, Nazareth, Rafael, Roberta, Rômulo e Tércio, vocês estarão sempre em meu coração.

Aos professores, técnicos administrativos, terceirizados e alunos da Ufes/Alegre, pela colaboração com a pesquisa.

São muitas as pessoas merecedoras de agradecimento.

A todos e a todas, muito obrigada.

RESUMO

A pesquisa buscou compreender a implementação da política de educação especial na Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre, com relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, visamos identificar as ações desenvolvidas pela Ufes/Alegre com relação à inclusão de alunos público-alvo da educação especial (PAEE); investigar o trabalho de atendimento aos alunos PAEE na Ufes/Alegre; analisar os documentos orientadores da política de educação especial na Ufes, com vistas a compreender como os alunos com deficiência tem sido assistidos pela Ufes/Alegre; compreender por meio da visão dos docentes a inclusão desse público. Assume como pressuposto teórico os autores que analisam as políticas públicas de educação especial para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os aspectos históricos e legais que versam sobre o direito à educação desse público e o ensino superior. Para tanto, foi desenvolvido o estudo de caso, numa perspectiva qualitativa, por meio da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. Verificou-se que o processo que engloba acesso e permanência de alunos público-alvo da educação especial na Ufes/Alegre é o resultado de um processo mais amplo, que reflete as políticas para a educação nas instituições federais de ensino superior. Identificamos também que os sentidos atribuídos ao atendimento de alunos PAEE na unidade de Alegre, na visão docente, assumem diferentes significados, uma vez que refletem a visão de um grupo heterogêneo, com variadas formações acadêmicas e experiências profissionais.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Ensino superior. Educação especial.

ABSTRACT

The research sought to understand the implementation of the special education politics at the Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre, regarding access and permanence of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness. To this end, we aim to identify the actions developed by Ufes / Alegre in relation to the inclusion of students target audience of special education; to investigate the work of attendance to the students target of the special education in Ufes / Alegre; analyze the guiding documents of the special education politics at Ufes, with a view to understanding how students with disabilities have been assisted by Ufes / Alegre; Understand through teachers' vision the inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness. Assumes as theoretical assumption the authors who analyze the public politics of special education for the inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, the historical and legal aspects that deal with the right to education of this public and higher education. Therefore, the case study was developed, in a qualitative perspective, through the application of a questionnaire and semi-structured interview with the research subjects. It was found that the process that includes access and retention of students targeted by special education at Ufes / Alegre was the result of a broader process that reflects the politics for education in federal higher education institutions. We also identified that the meanings attributed to the care of PAEE students in the Alegre unit, in the teaching view, assume different meanings, since they reflect the view of a heterogeneous group, with varied academic backgrounds and professional experiences.

Key - words: Inclusive Education. Higher education. Special education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCENS – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde

EAD – Ensino à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES– Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAUFES – Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação+

PPP – Projeto político-pedagógico

PROAECI – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação inicial dos docentes sujeitos da pesquisa.....	60
Tabela 2 – Respostas à afirmação: “Estou familiarizado com as discussões a respeito da educação inclusiva”	62
Tabela 3 – Respostas à afirmação: “A instituição na qual atuo provê atividades de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a responderem à diversidade”	73
Tabela 4 – Respostas à afirmação: “Participar de eventos como congressos e minicursos sobre Inclusão de alunos PAEE pode auxiliar o trabalho do professor com alunos público-alvo da educação especial”	74
Tabela 5 – Respostas à afirmação: “Na minha instituição os professores recebem apoio para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial”	74
Tabela 6 – Respostas à afirmação: “É necessário que a universidade promova alguma formação específica para trabalhar com alunos PAEE”	75
Tabela 7 – Respostas à questão: “Você tem conhecimento se a Ufes/Alegre oferece algum serviço de apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial? ”	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais.....	21
Quadro 2: Expansão da rede federal de educação superior.....	33
Quadro 3: Distribuição de cursos de graduação por Centro na unidade de Alegre.....	44
Quadro 4: Matrículas de alunos PAEE na Ufes.....	50
Quadro 5: Quantitativo de alunos atendidos pelo Naufes/Alegre em 2018/2.....	59
Quadro 6 - Conhecimento dos docentes quanto ao oferecimento de serviço de apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	16
2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	19
3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	34
3.1 INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	38
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	46
4.1 ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
4.2 COLETA DE DADOS	48
4.2.1 Elaboração e aplicação de questionário	48
4.2.2 Elaboração e realização da entrevista semiestruturada.....	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	52
5.1 POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE NA UFES	52
5.2 O QUE APONTAM OS SUJEITOS DA PESQUISA	63
5.2.1 Conhecimento da temática, prática e formação docente	64
5.2.2 Acesso, permanência e apoio da instituição	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
7 REFERÊNCIAS.....	
APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil carrega marcas de exclusão e marginalização das diferenças. O que se observou nos últimos anos foi um crescente movimento de superação dessa trajetória, discutindo-se o processo de inclusão nos espaços educacionais, por meio de políticas e ações que buscam garantir o direito de todos à educação.

Nesse percurso, as instituições de ensino precisaram desenvolver mudanças na sua organização para ofertar, além do ensino, condições apropriadas para a diversidade no ambiente escolar, fato este também observado na realidade do ensino superior, especificamente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), unidade de Alegre, foco do presente trabalho.

Cabe observar que, no processo de inclusão escolar, temos os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que neste trabalho será o termo utilizado para referir-se às “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”, tal como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2008, 2011).

Refletindo sobre os possíveis desafios que a Ufes ainda encontra para a efetivação de uma política de inclusão para os alunos PAEE, surgiram alguns questionamentos e inquietações que almejamos esclarecer na presente pesquisa.

Um desses questionamentos consistiu em compreender como ocorre o acesso e permanência de alunos PAEE na universidade, sobretudo com relação a compreensão dos docentes. E ainda, como se dá o processo de inclusão desses alunos após a promulgação da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2016).

O acesso e a participação de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) vem aumentando, gradativamente, no contexto de diversos países membros das Organizações das Nações Unidas (ONU) (SELAU; DAMIANI, 2014).

No Brasil, estudos apontam que esse movimento teve início a partir do período compreendido entre 1946 e 1964, quando culminaram ações do Estado em relação à

gratuidade das IES públicas, além da expansão e facilitação do acesso às IES privadas (SELAU; DAMIANI, 2014).

Para Magalhães (2006), a educação inclusiva é um tema discutido predominantemente na educação básica, ficando em um plano secundário no ensino superior. A autora indica que deveria haver uma maior discussão acerca desse tema no ensino superior, por se tratar de um espaço onde a inclusão é presumida (MAGALHÃES, 2006).

Embora algumas camadas da sociedade tivessem um acesso mais restrito à educação superior, sempre estiveram incluídas de forma secundária ou marginal. Podemos perceber que essa segregação no ensino superior foi vivenciada pelas camadas mais pobres da sociedade. Com relação aos alunos PAEE o processo é semelhante (MAGALHÃES, 2006).

As pessoas com deficiência desde os primeiros registros da educação estiveram segregadas do ensino regular e, conseqüentemente, foram marginalizadas também do ensino superior, o que pode caracterizar a educação superior no Brasil como elitista, ainda sendo espaço de poucos, uma vez que os extratos minoritários, como negros, indígenas e alunos PAEE têm acesso restrito. Além disso, Magalhães (2006) aponta que as possibilidades de acesso estão diretamente relacionadas à origem social e condições socioeconômicas dos alunos (MAGALHÃES, 2006).

Conforme indica Magalhães (2006), a entrada de alunos com deficiência é um processo que ocorre lentamente. Além disso, não acontece concomitantemente à criação de formas que sustentem tanto o seu acesso quanto a sua permanência. A autora aponta, ainda, que o Brasil tem avançado consideravelmente no que diz respeito à legislação em relação às pessoas com deficiência, ainda que no campo educacional isso não seja garantia de efetivação e cumprimento de tais leis (MAGALHÃES, 2006).

À medida que o aluno passa a se constituir enquanto sujeito pertencente à conjuntura da universidade, ele começa a vivenciar situações que necessitam de mudanças de estratégias que envolvem outros sujeitos que não só o aluno (OLIVEIRA, 2013).

Colaborando para a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, temos autores que contribuem nesse sentido, tais como Miranda (2014) que investigou as políticas públicas e os programas de apoio aos alunos PAEE

no ensino superior; Santos (2009) que buscou compreender o docente universitário na perspectiva da educação inclusiva; Castanho (2007) que investigou a inclusão e a prática docente no ensino superior; Castro (2011) que estudou as questões relacionadas ao acesso e permanência; Cabral (2017) que desenvolveu sua pesquisa no sentido de contribuir com discussões acerca do histórico, políticas e práticas da inclusão no ensino superior e Lima (2013) que verificou a inclusão no ensino superior, seus atores, realidade e práticas.

Apesar da existência de tais pesquisas, observa-se a necessidade de compreender como ocorre o atendimento de alunos PAEE na Ufes/Alegre e o que vem sendo realizado pela universidade para garantir sua permanência e êxito. Dessa forma, apresentamos nosso problema de pesquisa: como ocorre o processo de acesso e permanência do público-alvo da educação especial na Ufes/Alegre e quais são as ações desenvolvidas para garantir o direito à educação desse público?

Além disso, buscamos identificar entre os docentes da Ufes/Alegre, seus anseios, bem como os fatores que favorecem e dificultam seu trabalho com os alunos PAEE, em relação às políticas previstas para o acesso, permanência e êxito no meio acadêmico.

Dessa forma, apresentamos o objetivo geral da presente pesquisa, que consistiu em compreender a implementação da política de educação especial na Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre, com relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Compete destacar os objetivos específicos, que foram importantes na construção da pesquisa e atuaram como norteadores no trabalho de investigação, leituras e discussões futuras, quais sejam:

- Identificar as ações desenvolvidas pela Ufes/Alegre com relação à inclusão de alunos público-alvo da educação especial;
- Investigar o trabalho de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial na Ufes/Alegre;
- Analisar os documentos orientadores da política de educação especial na Ufes, com vistas a compreender como os alunos com deficiência tem sido assistidos pela Ufes/Alegre; e

- Compreender por meio da visão dos docentes a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Acreditamos que a pesquisa possa contribuir como aporte teórico na área de Ensino, sobretudo da educação especial no ensino superior, bem como estimular a reflexão das ações realizadas na universidade.

Para tanto, inicialmente, abordaremos as políticas públicas para a educação especial, o que nos auxiliará nas discussões sobre a temática da inclusão de alunos PAEE no ensino superior.

Em seguida, no capítulo “*O ensino superior no Brasil*”, apresentaremos um panorama do ensino superior, seus percursos e avanços e, ainda, o processo de inclusão de alunos com deficiência nesse contexto.

O quarto capítulo tratará da questão metodológica, seu delineamento, definição do espaço da pesquisa, caracterização dos sujeitos e instrumentos de coleta de dados.

Posteriormente seguiremos para a apresentação dos resultados e no sexto capítulo apresentaremos as discussões e considerações pertinentes.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Buscando compreender o processo de implementação das políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva na Ufes/Alegre, torna-se imprescindível a compreensão dos conceitos de políticas públicas e políticas educacionais, na tentativa de entender o seu significado e a quem se destinam.

De acordo com Höfling (2001, p. 2), as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, no que tange a sua implementação, execução e manutenção, constituindo-se em um processo de tomada de decisão, o que envolve diferentes órgãos, além de agentes da sociedade. Assim, “políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais” (HÖFLING, 2001, p. 2).

Como forma de proteção social, o Estado implementa as políticas sociais, que são voltadas, inicialmente, para a redução das desigualdades estruturais, por meio da redistribuição de benefícios, que, assim como a educação, constituem-se enquanto forma de interferência, visando a manutenção das relações sociais de uma dada forma social. Essas políticas têm suas raízes em movimentos populares do século XIX, originários de conflitos entre capital e trabalho, sobretudo nas primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001).

Nessa direção, Di Giovanni (2009) aborda a política pública como uma forma contemporânea de atuação do poder nas democracias, como o resultado de uma interação entre Estado e sociedade, o que inclui também as relações no campo econômico. Para o autor, no Brasil as políticas públicas amadurecem com o fortalecimento da democracia, sobretudo após a Constituição de 1988, se revelando por meio da capacidade de resposta às demandas da sociedade (DI GIOVANNI, 2009).

De modo geral, as políticas públicas visam à redução das desigualdades oriundas do desenvolvimento social, por meio da distribuição e redistribuição de benefícios sociais. Assim, temos as políticas sociais, que buscam processar as diferenças entre as pessoas e viabilizar a vida em comum (BONETI, 2006).

Concordando com Di Giovanni (1998), não há sociedade humana que não tenha desenvolvido algum sistema de proteção social. O autor considera proteção social como sendo formas institucionalizadas ou não que uma determinada sociedade utiliza para proteger seus componentes dos riscos ou reveses da vida em coletividade. As

formas de proteção e de disponibilização de recursos variam de acordo com os grupos sociais, de acordo com critérios culturais e históricos, sendo desenvolvidas, portanto, de acordo com especificidades de uma dada sociedade, sempre como forma de amparo aos pobres, necessitados e cidadãos de modo geral (DI GIOVANNI, 1998).

Ainda sobre os sistemas de proteção social, Höfling (2001) destaca que a relação que se estabelece entre Estado e políticas sociais é de fundamental importância, tendo em vista “a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (HÖFLING, 2001, p.1). Para a autora, fatores de variadas naturezas são importantes na análise e avaliação de políticas públicas implementadas pelo Estado, sobretudo quando abordamos as políticas sociais (educação, saúde, habitação, saneamento, entre outras) (HÖFLING, 2001).

As políticas públicas podem ser compreendidas como as ações desenvolvidas pelo Estado voltadas à sociedade, ou seja, seria o Estado em ação e constituem-se por uma série de metas, programas e decisões elencadas pelo Estado, buscando atender às demandas sociais (DI GIOVANNI, 2009).

De acordo com Boneti (2006, p. 76), podemos compreender as políticas públicas como sendo uma ação originária do contexto social, “mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social”. É importante entender que essas ações emergem das próprias demandas da sociedade e não do Estado (BONETI, 2006).

O autor supracitado também esclarece que as políticas públicas consistem no resultado do jogo de forças estabelecido no campo das relações de poder, “relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2006, p. 76). Esse jogo de forças determina a tomada de decisão por parte do Estado. Além de determinar também as intervenções e direcionar os investimentos do Estado no âmbito social.

Tais decisões caracterizam a política estatal, ou seja, trata-se de um conjunto de normas, legislações e questões administrativas e burocráticas. Como parte integrante desse conjunto, temos as políticas públicas educacionais (BONETI, 2006).

Severino (1986) esclarece, com relação às políticas públicas educacionais, que a educação pode ser vista como “um processo sociocultural que se dá na história de

uma determinada sociedade” e, ainda, que tal processo desenvolve-se de acordo com as normas jurídicas e os dispositivos legais elaborados pelo Estado (SEVERINO, 1986, p.54).

Pensando nas políticas educacionais, temos a política de educação especial que preza por uma abordagem educacional, pautada nas questões pedagógicas, buscando rebater o modelo médico-psicológico da educação especial. Esse modelo médico-psicológico é centrado na etiologia da deficiência, buscando a mensuração das capacidades/incapacidades dos indivíduos (GARCIA, 2006).

Garcia (2006) reflete sobre os limites do modelo médico-psicológico à medida que está pautado em identificar o aluno exclusivamente por meio da sua deficiência, definindo o sujeito como a deficiência em si. A autora destaca que essa abordagem dá ênfase ao papel dos diagnósticos, o que gera preconceito e segregação por meio da estigmatização dos sujeitos.

A esse respeito, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 esclarece que ao invés de dar ênfase à deficiência e à busca da origem do problema do aluno, deve-se “ênfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem” e, ainda, os tipos de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno tenha sucesso escolar. O documento destaca também que ao invés de buscar o ajuste do aluno aos padrões estabelecidos como “normais” para aprender, que a escola busque ajustar-se à diversidade presente na mesma (BRASIL, 2001, p. 14).

Para Prieto (2005), na busca por responder às demandas sociais, tivemos a criação de documentos legais, a começar pelos dispositivos constitucionais, visando atender às necessidades de grupos específicos da sociedade, como as pessoas com deficiência. A autora afirma que apesar de todos os documentos legais, ainda estamos longe da quantidade e da qualidade social para o atendimento dos alunos PAEE nas escolas (PRIETO, 2005).

Prieto (2005) defende que é necessário ir além das informações coletadas pelos Censo Demográfico Populacional e Escolar para que os programas e planos possam atender aos alunos PAEE em diferentes regiões brasileiras, buscando caracterizar também aqueles que ainda estão fora da escola.

Dessa forma, percebemos que o trabalho escolar deve se erguer em conformidade com a realidade dos alunos e compreendida em sua totalidade, sobretudo no que diz

respeito à diversidade cultural e social da comunidade na qual a escola está inserida, bem como com as diferenças políticas e econômicas da comunidade (PRIETO, 2005).

É fundamental o aprimoramento das políticas públicas no campo social, no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação constante das mesmas, fortalecendo os canais de participação dos variados grupos envolvidos, sob o risco de tal política não refletir as reais necessidades da sociedade, levando a sua descontinuidade (PRIETO, 2005).

Para Prieto (2005), o atual momento político demanda a participação social, como forma de reivindicar a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos, para que tenham seu direito à educação e, ainda,

[...] garantia de investimento em ações e medidas que visem a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos dentre outras possibilidades de ação. Nessa perspectiva pode-se potencializar um movimento de transformação da realidade educacional brasileira para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos nos e dos sistemas de ensino (PRIETO, 2005, p.16).

A partir da breve explanação das discussões que perpassam as políticas públicas, caminhamos no sentido de compreender os aspectos históricos e legais, sobretudo as diretrizes, leis e decretos que normatizam e orientam as políticas educacionais no tocante à inclusão escolar, conforme tópico seguinte.

2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

O processo de inclusão das pessoas com deficiência, de acordo com Brandenburg e Luckmeier (2013), é marcado por quatro grandes momentos. Compreendemos essa divisão, em quatro partes, como uma apresentação didática, tendo em vista que não se trata de um processo concluído, mas em constante modificação e desdobramentos.

Segundo Brandenburg e Luckmeier (2013), essa classificação histórica é segmentada em quatro fases, a saber: exclusão total, segregação, integração e inclusão. Veremos cada fase e suas respectivas características ao longo do presente capítulo. Importante recordar sempre que o momento atual não é algo pronto e fechado, mas sim, que a inclusão é algo que ainda batalhamos, estudamos e discutimos constantemente, na

busca de garantia de direitos para esses sujeitos, bem como para a sociedade de um modo geral.

De acordo com Brandenburg e Luckmeier (2013), inicialmente a trajetória das pessoas com deficiência foi marcada pela exclusão, momento histórico no qual esses indivíduos eram vistos como espíritos malignos, que não pertenciam à sociedade e, portanto, eram abandonados, escondidos ou até mesmo mortos.

Na antiguidade essas pessoas eram excluídas da sociedade, direta ou indiretamente, por serem consideradas um castigo divino ou ainda, inúteis, devido às suas condições físicas ou limitações (ARAÚJO, 2010). Dessa forma, segundo Fonseca (2006), ou as pessoas com deficiência eram exterminadas por alguns ou protegidas por outras pessoas que acreditavam conquistar a simpatia de deuses por seus bons atos.

As pessoas com deficiência começaram a ser institucionalizadas em manicômios e asilos no século XVI, denominada fase de segregação. De acordo com Mendes (2006), justificava-se a segregação pela necessidade de proteção dos “anormais” em ambientes separados. A fase de segregação pode ser compreendida como uma tentativa de reconhecer essas pessoas na sociedade, pois era dado um espaço (não suficiente), para que vivessem com um lugar definido, ainda que à parte da sociedade. Observamos que as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes para o convívio social e por isso os manicômios e asilos eram utilizados para que esses indivíduos fossem cuidados.

Após a fase de segregação, na segunda metade do século XX, teve início a fase da integração. Nessa fase observamos interesses econômicos aliados aos movimentos dos direitos humanos. Por ser vantajoso, ou não, passa-se a prestar mais atenção nesse público, mas ainda assim, é notável que a sociedade ainda não reconhecia o lugar de direito de todos os cidadãos, pois o lema da integração não era propriamente integrar as pessoas com deficiência à sociedade, mas sim que a pessoa com deficiência, independente das suas limitações e dificuldades, se integrasse ao meio social. Ou seja, responsabilizava o indivíduo pela sua própria integração social (MENDES, 2006).

Alguns autores ressaltam que o direito das pessoas com deficiência começou a aparecer após a Revolução Industrial, devido ao grande número de acidentes de trabalho, ocasionando a criação de leis para a proteção dos trabalhadores,

proporcionando atividades assistenciais. Passou-se a ter um maior interesse na reabilitação das pessoas com deficiência devido ao grande número de mutilados nas guerras mundiais e também ao grande número de mortes e ainda à falta de mão de obra para o trabalho (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Nessa fase, que ficou conhecida como integração, tem-se a ideia predominante de normalizar o quadro da pessoa com deficiência, cabendo a esse indivíduo se esforçar para atingir a sua adaptação no meio social. De acordo com essa concepção, no ambiente escolar, o aluno era inserido em salas comuns, não havendo modificações de currículo ou na organização escolar (MENDES, 2006; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos foram intensificados na década de 1960 e, de acordo com Mendes (2006), a segregação perdeu força neste momento por ser considerada uma prática inaceitável. Observamos uma base moral sendo gerada pelos direitos humanos, conscientizando e sensibilizando a sociedade, corroborando para a integração.

Na fase conhecida como integração tivemos algumas mudanças nas terminologias utilizadas para denominar essas pessoas, tais como “deficientes”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “portadores de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” (SANTANA, 2007).

As modificações de nomenclatura não são simplesmente mudanças de terminologias, mas refletem as diferentes concepções ideológicas do que seria a deficiência, a normalidade e a anormalidade. A definição do que é normal ou anormal diz respeito mais às questões sociais do que propriamente às questões biológicas apresentadas (SANTANA, 2007).

A percepção dessas pessoas na sociedade foi se modificando e a busca por mudanças de paradigmas foi sendo notada por meio de pesquisas que visavam a elaboração de modelos teóricos para categorizar os grupos sociais, buscando, assim, uma ressignificação do entendimento quanto às pessoas com deficiência. Porém, práticas de exclusão continuaram sendo observadas na sociedade, mesmo com as novas perspectivas teóricas (GLAT; FERNANDES, 2005).

Augustin (2012) relata que ao longo do tempo, o atendimento a esse público foi ofertado sob a perspectiva de um modelo caritativo, depois médico, configurando-se

atualmente como um modelo social. Esses modelos são apresentados pela autora como sucessivos, mas é sabido que ainda hoje essas pessoas são vistas em muitas situações sociais sob a perspectiva dos três modelos, ou apenas sob a ótica do modelo caritativo ou médico, infelizmente.

Sob a visão do modelo caritativo, a pessoa com deficiência é vista como alguém que necessita de ajuda, do ponto de vista do sofrimento e da tragédia humana, por serem vítimas da própria incapacidade. Já o modelo médico compreende o indivíduo como portador de uma patologia, buscando então a cura da sua deficiência. Há uma busca pela sua cura, como forma de atender às exigências da sociedade em busca da sua “normalidade” (AUGUSTIN, 2012).

A autora apresenta ainda o modelo social, que surgiu ao final da década de 1960 e início dos anos 1970, apontando criticamente o modo como a sociedade se organizava, uma vez que desconsiderava a diversidade e excluía as pessoas com deficiência dos meios sociais e políticos. O modelo social identifica três principais barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência: barreiras institucionais, barreiras atitudinais e as barreiras de acessibilidade (AUGUSTIN, 2012).

Gradativamente, o que conhecemos como inclusão começou a tomar espaço em meio à integração e nos dias atuais a sociedade está em processo de implantação dessa nova tentativa de reconhecimento das pessoas com deficiência. Atualmente, discute-se a inclusão, tendo como foco inserir esse público no meio social, visando eliminar quaisquer barreiras, como as apontadas por Augustin (2012).

Nesse processo, Fachinetti et al. (2015) refletem que a sociedade começa a compreender, a passos lentos, como suas inadequações acabam por interferir na vida das pessoas com deficiência, seja por meio de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, que podemos observar em diversos ambientes, como prédios, ruas, praças e calçadas, restaurantes e demais espaços inadequados.

Destarte, é preciso compreender a inclusão escolar como movimento que integra um movimento social mais amplo, que almeja a garantia de direitos sociais. Como destaca Santos (2009), é preciso compreender que o sujeito tem o direito de ser diferente quando a igualdade o descaracteriza e o direito de ser igual quando a diferença o inferioriza.

E na escola, o trabalho com a igualdade e a diferença, com a diversidade, é central para a busca por metodologias, processos e materiais que auxiliem no entendimento do que é comum e o que é específico entre os alunos (CAMARGO, 2017).

Camargo (2017, p.2) relata que frequentemente há um equívoco com relação à diferença entre educação inclusiva e educação especial e apresenta que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”.

Camargo (2017) indica que temos a presença de alunos com deficiência nas escolas, mas o processo educacional acaba por exigir que eles próprios se adaptem ao que já está posto, sendo um processo inverso ao que propõe as políticas de inclusão, sobretudo no que diz respeito à educação especial.

Muitos setores ainda não apresentam uma boa discussão sobre essas questões relativas à inclusão escolar e o ensino superior é uma dessas áreas que necessita ampliar o diálogo e as ações para o recebimento desse público (CAMARGO, 2017).

Precisamos pensar na inclusão escolar como forma de solucionar essas inadequações, seja por meio de tecnologias, materiais necessários ou a contratação de profissionais habilitados para trabalhar com esse público.

Essa busca por solucionar as inadequações existentes, nos movimenta inicialmente no sentido de compreender os dispositivos legais e o que já vem sendo debatido em relação à inclusão, sobretudo na educação superior, foco do presente trabalho. Nesse sentido, dedicaremos atenção à discussão dos aspectos legais direcionados à inclusão, sobretudo à inclusão de alunos PAEE no ensino superior.

Em meio aos quatro grandes momentos (exclusão, segregação, integração e inclusão) que caracterizaram o processo de desenvolvimento social e político das questões relacionadas à fase denominada inclusão, apresentados inicialmente, variados mecanismos legais foram criados para dar suporte à forma de olhar as pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que foi na fase denominada de inclusão que percebemos a intensificação de decretos, regulamentações e leis, contribuindo para o reconhecimento desses indivíduos enquanto sujeitos de direitos.

No quadro a seguir (Quadro 1), destacamos alguns dispositivos legais que dispõem sobre garantias e direitos das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, bem como outras garantias fundamentais. Alguns não são diretamente abordados no presente trabalho, mas sua indicação faz-se necessária para melhor compreensão do contexto cronológico.

Partimos de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, ainda em vigor. Chamada de “Constituição cidadã”, garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência (ALVES, 2013).

Quadro 1: Dispositivos Legais – Legislação específica e documentos internacionais

Ano	Descrição	Assunto
1988	Constituição Federal 1988	O artigo 205 define a educação como um direito de todos.
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.
1990	Lei nº. 8.069	Estatuto da Criança e do adolescente.
1994	Portaria MEC nº 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1999	Portaria MEC nº 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
2001	Parecer CNE/CP nº 9	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior.
2001	Parecer CNE/CEB nº 17	Destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial
2001	Lei nº 3.956	Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência.
2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras).
2002	Portaria MEC nº 2.678	Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa.
2003	Portaria nº 3.284	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência.
2004	Decreto nº 5.296	Estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto nº 5.626	Dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).

2007	Decreto nº 6.094	Implementa o Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação.
2008	Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional.
2009	Decreto executivo nº 6.949	Promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.
2010	Decreto nº 7.234	Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES.
2011	Decreto nº 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2011	Decreto nº 7.611	Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.
2014	Plano nacional de educação (PNE)	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016	Lei nº 13.409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Referências internacionais		
1990	Declaração de Jomtien (Tailândia)	Propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.
1994	Declaração de Salamanca (Espanha)	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
1999	Convenção da Guatemala	Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.
2009	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência	Assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa.
2015	Declaração de Incheon	Estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante da legislação específica e documentos internacionais apresentados no Quadro 1, realizaremos uma explanação dos principais pontos de tais documentos, tendo em vista o processo de inclusão escolar de alunos PAEE. Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) temos um importante marco acerca da inclusão de alunos com deficiência, momento no qual se estabelece a universalização do ensino, com o objetivo de se construir uma sociedade igualitária, o que também compreende a educação do público com deficiência. Temos como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).

No art. 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda no Inciso I, do art. 206, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede regular de ensino, preferencialmente (BRASIL, 1988).

Em 1989, por meio da Lei nº 7.853/89, é garantido legalmente o apoio às pessoas com deficiência e a sua ‘integração’ social. No que tange a educação, a lei delibera como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula a um aluno devido à sua deficiência, em qualquer nível de ensino, público ou privado (BRASIL, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na forma da Lei nº 8.069/90, assegura o AEE às crianças e adolescentes com deficiência e ainda, determina, em seu artigo 55, que compete aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Destacamos, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, quando foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), que teve como objetivo assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Estabelece, ainda, como meta mundial uma sociedade mais justa e humana, buscando firmar compromissos mundiais que garantisse a todos os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna.

Em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca, ocasionando a disseminação da filosofia da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Esse documento tinha como objetivo apontar as ações necessárias para uma educação inclusiva e principalmente, oferecer informações acerca de diretrizes que direcionassem para a melhoria da qualidade da educação. Trata-se de um dos mais importantes documentos que versam sobre a educação inclusiva, uma vez que dispõe sobre políticas, práticas e princípios relacionados às necessidades educacionais especiais.

A partir da Declaração de Salamanca observamos a criação de diversos documentos que deram maior visibilidade às pessoas com deficiência, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Convenção da Guatemala

(BRASIL, 2001) e outros decretos que foram criados paralelamente a esses documentos, que serão abordados em momento oportuno, neste capítulo.

Em 1994, tivemos no Brasil o lançamento da Política Nacional de Educação Especial, que embora apresentasse limitações, tratava do atendimento de alunos com necessidades especiais, orientando para a “integração”, estabelecendo que o aluno com deficiência teria que acompanhar as atividades da classe regular, como condição para ter acesso à mesma.

Dessa forma, a política reafirmava os padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não provocando uma reformulação de práticas educacionais que de fato valorizassem os diferentes potenciais de aprendizagem, mas sim, reforçando a responsabilidade da educação desse público apenas à educação especial (BRASIL, 1994). Percebemos que essa política acabava demonstrando a fragilidade diante dos desafios para a construção de um novo paradigma educacional no que diz respeito à inclusão escolar.

Essa distorção foi atualizada na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). No seu art. 59, a Lei prevê que compete aos sistemas de ensino assegurar aos alunos os métodos, currículos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades. Indicando a ampliação e a responsabilidade do ensino público, além da garantia de AEE para alunos com deficiência, preferencialmente na escola comum, pontuando que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1996).

Em 1999, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), repercutiu também na educação, garantindo que a pessoa com deficiência tenha os mesmos direitos humanos fundamentais que os demais cidadãos, o que contribuiu para que o país, gradativamente, estabelecesse bases legais que contemplassem a aceitação e respeito às diferenças até a valorização da diversidade na sociedade.

No mesmo ano, o Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7853/89 que apresentava dispositivos sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A política definia a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e modalidades, compreendendo

a atuação complementar da educação especial no que tangia o ensino regular (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, determinaram, em seu art. 2º, que os sistemas de ensino efetuassem a matrícula de todos os alunos, competindo às instituições escolares o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa resolução contemplava ainda o AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular, ainda que apresentasse contradições, admitindo, por exemplo, que a educação oferecida pelas instituições especializadas de educação especial pudesse substituir o ensino regular, além de permitir a criação de classes especiais (BRASIL, 2001).

A partir de discussões em variados segmentos sociais, em 2001 foi estabelecido, por meio da Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação – PNE, determinando como o grande avanço para a próxima década a construção de uma escola inclusiva, na qual fosse garantido o atendimento à diversidade.

Nesse contexto, o Ministério Público Federal, em 2004, divulgou a Cartilha “O Acesso dos Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Esse documento reúne uma análise a respeito da educação especial e, ainda, orientações pedagógicas que debatem a prática docente, visando exemplificar a mudança de paradigma que ocorria naquele momento, contribuindo, dessa forma, para a garantia da escola como um espaço livre de discriminação (BRASIL, 2004).

No mesmo ano, destacamos ainda a regulamentação das Leis 10.048/00 e 10.098/00, por meio do Decreto nº 5.296/04 que estabelece critérios e normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, contemplando também os indivíduos com mobilidade reduzida.

No referido decreto, em seu art. 8º, tem-se a definição do conceito de acessibilidade como sendo a condição para a utilização, com autonomia e segurança, seja total ou assistida, dos espaços públicos ou privados, mobiliários, edificações, serviços de transporte, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com baixa mobilidade. O artigo define ainda as barreiras como sendo qualquer obstáculo ou entrave que impeça ou dificulte o acesso, a circulação das pessoas com segurança ou possibilidade de comunicação, classificando as barreiras

em urbanísticas, nos transportes, nas comunicações e nas edificações (BRASIL, 2004).

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em 2006, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse Plano, dentre inúmeras ações, visava promover o currículo da educação básica com o tema relacionado à pessoa com deficiência e, ainda, o desenvolvimento de ações afirmativas que contribuíssem com a inclusão, o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2006).

Temos em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento nacional orienta a política de educação especial e define que tal política deve ser articulada com a educação comum, visando promover o atendimento às necessidades educacionais do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ficando, assim, definido o público, até o presente momento, da educação especial (BRASIL, 2008).

Tal política define da seguinte forma os alunos público-alvo da educação especial:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Esse documento traz, ainda, que a educação inclusiva consiste em um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, unificando igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008).

Com relação à educação especial, a Política Nacional de Educação Especial apresenta o seguinte:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua

utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, P.7).

A Política Nacional de Educação Especial definiu também ações para a promoção de contextos inclusivos nas universidades brasileiras, sob a égide expressa a seguir:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p.17).

Compreendemos ser importante destacar, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2014, por meio da Lei nº 13.005/14, cujo texto contextualiza as 20 metas nacionais, analisando cada uma de forma específica, estabelecendo suas inter-relações com a política pública mais ampla. A Meta 4 apresenta como objetivo universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de 4 a 17 anos, compreendendo que o atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, sejam eles públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Aos alunos surdos é ofertada a garantia de educação bilíngue, por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e, ainda, a adoção, para cegos e surdocegos, do Sistema Braille de leitura (BRASIL, 2014).

Com relação ainda ao Plano Nacional de Educação, compete destacar a Meta 12, que busca a ampliação das matrículas no ensino superior. Essa Meta compreende para tanto, a estratégia de ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil direcionadas aos alunos de instituições públicas e bolsistas de instituições privadas. O objetivo é a redução das desigualdades étnico-raciais e a ampliação dos índices de acesso e permanência no ensino superior dos estudantes oriundos da escola pública, indígenas e afrodescendentes e, ainda, de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com o objetivo de apoiar seu sucesso na vida acadêmica (BRASIL, 2014).

Essa perspectiva é reforçada por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, em seu art. 28 que, juntamente com os programas, ações e políticas mencionadas, contribuiu, nos últimos anos, para a democratização do acesso desse alunado ao ensino superior (BRASIL, 2015). Essa lei objetiva assegurar e promover condições de igualdade para as pessoas com deficiência, consolidando e ampliando os direitos, além de garantir acessibilidade e inclusão em todos os âmbitos, tais como: saúde, educação, infraestrutura, trabalho, entre outros. Dessa forma, o objetivo é a ampliação das políticas públicas relacionadas à educação. O art. 30 da lei supracitada aponta as medidas que devem ser aplicadas aos processos seletivos para acesso e permanência desse público nas IES, públicas e particulares (BRASIL, 2015).

Os documentos apresentados buscam garantir direitos às pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso da sociedade com serviços que auxiliem na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. O acesso à educação é uma forma de acesso à cidadania da pessoa com deficiência. A educação inclusiva apresenta a necessidade de mudanças objetivando garantir as condições necessárias para que todos tenham acesso e possam permanecer usufruindo da educação, com qualidade e sem distinções por quaisquer motivos.

Alguns documentos foram criados recentemente, buscando reafirmar a importância da inclusão, como a Declaração de Incheon (2015). Essa declaração reafirma um movimento global de educação para todos, definindo algumas metas de educação e estabelece as futuras prioridades e estratégias para a sua realização até 2030. Trata-se de um compromisso histórico de todos com a educação para a transformação de vidas, enfatizando o comprometimento com a inclusão, a qualidade, a equidade e o acesso à educação gratuita ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Para que de fato aconteça uma educação inclusiva, é preciso pensar uma mudança estrutural na sociedade, sendo necessário um processo de mudança/reforma educacional, para que a escola seja um ambiente livre de discriminação. Na educação superior, as instituições aderiram ao modelo do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que é um programa do governo federal que visa, entre outras metas, implementar núcleos de acessibilidade nas IES (MEC, 2005).

O programa propõe ações que visam garantir o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Um dos principais objetivos do programa é fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas IES, buscando a organização das ações institucionais, no sentido de garantir o acesso e permanência de alunos PAEE nas instituições, por meio da eliminação de barreiras comportamentais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação (MEC, 2005).

O trabalho realizado pelos núcleos busca melhorar o acesso dos alunos PAEE a todos os espaços, ambientes e ações das IES, por meio da articulação das atividades para a inclusão social e educacional desse público (MEC, 2005).

Compete destacar a importância da criação do 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). Tal sistema 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, p. 3).

Tanto o documento orientador Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) publicado em julho de 2013, quanto o Documento Orientador das Comissões para Avaliações *in loco* visam subsidiar o trabalho dos avaliadores de cursos de graduação, com relação às questões de acessibilidade de alunos que necessitam de atendimento especializado. É importante destacar que as recomendações deste documento estão de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em suma, percebemos que embora a passos lentos, caminhamos para que a inclusão de alunos PAEE se efetive. Ainda que isoladas, muitas iniciativas estão ganhando visibilidade e tornando-se comuns em diversos meios. Ainda que as políticas garantam alternativas, é importante que exista fiscalização e conscientização da sociedade como um todo, incluindo das pessoas com deficiência, para que tenham conhecimento de seus direitos na sociedade.

É preciso pensar e analisar o atual quadro da inclusão, quando comparamos com a história desde o século XV, conforme apresentado neste capítulo, observando que

mesmo encontrando dificuldades, avançamos. E isso nos oferece esperanças para continuar com as mudanças necessárias e pertinentes, de um modo geral na sociedade e sobretudo no sistema educacional.

Como destaca Glat e Fernandes (2005), a educação especial vem sofrendo grandes mudanças de paradigma nas últimas décadas, constituindo uma mudança no caminhar social, e por meio das instituições de ensino novos caminhos são traçados para que essa clientela possa ser vista como pessoas possuidoras de direitos e cidadania.

No âmbito educacional, quando falamos em inclusão, precisamos pensar em acesso, permanência e, também, qualidade dos serviços ofertados, formação docente adequada para garantir o desenvolvimento de alunos PAEE desde a educação infantil até o ensino superior.

O que percebemos é que geralmente o discurso da educação especial fica restrito à educação básica, como se esses alunos jamais chegassem ao ensino superior. Devido a isso, o principal objetivo desse estudo é justamente discutir essa temática na educação superior, para entender de que forma esse assunto está sendo contemplado nesse nível de ensino, sobretudo sob a ótica da percepção docente.

Ressaltamos a compreensão de que o acesso e permanência de alunos PAEE no ensino superior, enquanto direito à educação, depende também da educação básica. Ou seja, relaciona-se diretamente com a forma como essas pessoas são atendidas desde a educação infantil, desenvolvendo nelas características de autonomia, independência e expectativas.

No capítulo seguinte abordaremos as questões relativas ao ensino superior no Brasil.

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Diante do apresentado até o momento, compreendemos que a educação é um direito de todo ser humano e, portanto, a educação de nível superior também tem responsabilidade social na continuidade desse processo na vida de alunos PAEE.

A universidade, segundo Chauí (2003), é uma instituição indissociável do contexto social, uma vez que está estabelecida na sociedade, retratando a heterogeneidade existente no meio social. No ambiente universitário acontecem diferentes discussões, posicionamentos, indagações, compartilhamentos e ações, entre muitos outros aspectos e atribuições que destacam a diversidade presente nessa instituição.

Dessa forma, quando pensamos em alunos PAEE na educação superior, estamos pensando em algo possível, real e atual, que cada vez mais vem sendo discutido tanto nas políticas públicas quanto na mídia de um modo geral. Sendo a universidade um ambiente de caráter heterogêneo, por natureza, a presença desse alunado deveria ser vista de forma mais natural.

A universidade, de acordo com Sobrinho (2015), é um ambiente plural, onde observamos diferentes demandas dos setores da população, ficando explícita a diferença de valores, conhecimentos e a prática do diálogo. Mas nem sempre a pluralidade defendida por Sobrinho (2015) e tantos outros autores esteve presente no meio acadêmico universitário.

Para compreender melhor a educação superior brasileira, precisamos fazer uma breve retrospectiva histórica, buscando entender seu funcionamento de acordo com as políticas públicas. Isso nos ajudará futuramente na compreensão do processo de acesso e permanência de alunos PAEE na Ufes/Alegre.

Iniciamos essa breve retrospectiva da educação superior no Brasil, recordando que seu início deu-se apenas no século XIX, enquanto nas Américas o desenvolvimento do ensino superior já ocorria desde o século XVI.

Apenas em 1808 tivemos no Brasil as primeiras IES e mais recentes ainda são as universidades, datando da década de 1930 (DURHAM, 2005). É sabido que não era interessante para Portugal investir em instituições de ensino no Brasil colônia, tendo em vista que a corte portuguesa concentrava seus interesses na exploração. Apenas

quando a corte portuguesa transferiu-se para o Brasil que o país deu início à sua história na educação superior.

As primeiras IES no país foram criadas em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Olinda, com cursos direcionados para as carreiras liberais, focados em formar profissionais que atendessem às necessidades da elite local e também do governo. Após a Proclamação da República sucedeu a descentralização do ensino superior, surgindo novas instituições, tanto de caráter público quanto de caráter privado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A educação superior foi, ao longo da história brasileira, um espaço reservado para a formação das elites, no qual o acesso dava-se para os méritos individuais, ou seja, nítidos mecanismos de seleção e exclusão são percebidos nesse momento histórico, conforme destaca Oliveira (2013). Foi no período de 1946 a 1964 que esse panorama começou a se modificar e a educação passou a adquirir um sentido mais ideológico, no qual o Estado passou a fomentar ações visando a ampliação do acesso à educação, como, por exemplo, a gratuidade no ensino (OLIVEIRA, 2013).

Stallivieri (2007), em seu estudo acerca do sistema de ensino superior do Brasil, faz um apanhado das fases da educação superior, apresentando que na primeira fase as universidades tinham uma orientação com ênfase no ensino, por meio das instituições elitistas, portanto, uma maior orientação profissional (1808 a 1920). Na segunda fase (1930 a 1964), observamos vinte (20) universidades federais no país, além de algumas universidades presbiterianas e católicas. A partir de 1964, terceira fase, a característica marcante foi o movimento da reforma universitária, focado na eficiência administrativa, com uma estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A autora destaca que nesse período foi observado um avanço de cursos de pós-graduação (STALLIVIERI, 2007).

Na quarta fase, ainda de acordo com Stallivieri (2007), que ocorreu a partir da Constituição de 1988, teve início um movimento de questionamento da elitização histórica do acesso ao ensino superior, apontando como forma de exclusão social, e a universidade começou a assumir um novo papel, como instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção, resultando em movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior.

Mas é a partir de 2003 que observamos um grande avanço na expansão da Rede Federal, quando o governo Lula assumiu a Presidência da República e o Brasil se orientou para uma postura mais progressista no campo da educação (BRASIL, 2011).

Tal expansão pode ser observada em virtude da criação do programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 2007. O programa foi responsável pela promoção e crescimento de matrículas, além da expansão da rede federal de ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, sobretudo por meio do melhor aproveitamento da infraestrutura física e pessoal presente nas universidades (BRASIL, 2007).

Com o governo de Dilma Rousseff, iniciado em 2011, observamos a manutenção da política de expansão da rede federal de ensino. A expansão teve início em 2003 com a interiorização dos *campi* das universidades federais, sendo criadas quatorze (14) novas universidades e mais de 100 novos *campi*, ocasionando a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2010).

Além disso, a ampliação também contemplou os institutos federais, uma vez que a rede federal de ensino é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, Colégio Pedro II, Universidade Tecnológica e Universidades Federais. Ao todo, foram entregues, entre 2003 e 2014, 562 unidades de ensino. Até 2002 eram apenas 140 unidades, o que demonstra um crescimento de 401,42% na rede após esse ano (BRASIL, 2010).

Como podemos observar no quadro 2, com a expansão da Rede Federal de Educação Superior, além da ampliação das universidades, muitos *campi* foram criados, atendendo centenas de municípios com ensino superior gratuito.

Quadro 2: Expansão da rede federal de educação superior

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Campus/Unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios atendidos	114	230	275

Fonte: MEC/INEP (2018).

Cabe ressaltar que as mudanças que acontecem no mundo, de uma forma geral, têm influência nos principais pilares da sociedade, inclusive na educação. Sobrinho (2015)

destaca que a educação superior se transforma ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças significativas na economia, na política e nas estruturas culturais.

Nesse sentido, alguns trabalhos investigaram a educação superior no Brasil, como Macebo, Do Vale e Martins (2015) que em seu artigo discutiram as principais tendências de expansão da educação superior no Brasil. As autoras indicam nesse trabalho quatro eixos que podem ser abordados na expansão, a saber: 1) o aumento das instituições de nível superior com fins lucrativos; 2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais; 3) a diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação como, por exemplo, o ensino a distância (EaD); e 4) a expansão da pós-graduação.

A expansão do acesso ao ensino superior, de acordo com Minto (2006), ocorreu principalmente devido à ampliação de IES privadas, gerando assim maiores oportunidades para a população brasileira, mostrando uma nova estrutura, funcionamento e finalidade para a educação superior.

Entretanto, a ampliação do ensino superior ainda não é suficiente para garantir a democratização necessária no que tange uma educação igualitária e de qualidade. É o que discutem Almeida et al. (2012), quando analisam a expansão pelo binômio “massificação x democratização”. De acordo com esses autores, é necessário que ocorram mudanças estruturais, tendo em vista que a expansão lança sobre a educação superior a heterogeneidade e as instituições não podem uniformizar suas práticas, normas e procedimentos (ALMEIDA et al., 2012).

Com base nos artigos 16 e 20 da LDB (BRASIL, 1996), Silva (2007) define a estrutura e composição da educação superior brasileira em três sistemas, cada um com seu conjunto de funcionamento e financiamento próprios.

O sistema federal de ensino é constituído pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), são financiadas pela União; o estadual, sob a jurisdição dos sistemas estaduais e ainda o municipal. Já as instituições particulares, ou privadas, constituem um conjunto diferente em termos de estrutura por serem mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas. A Ufes, por exemplo, campo da presente pesquisa, é uma instituição federal vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A educação superior apresenta uma série de finalidades, de acordo com o Art. 43 da LDB (BRASIL, 1996), tais como: estimular e desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar cidadãos em variadas áreas, incentivo à pesquisa, promoção e divulgação de conhecimentos, prestação de serviços à comunidade e estabelecimento de atividades de extensão.

Tais finalidades mantêm uma relação com a população. Ou seja, o espaço universitário consiste como um campo de produção e aplicação de conhecimento científico, sendo um importante meio de produção de conhecimento científico e tecnológico, contribuindo para o avanço de uma sociedade (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Finalizamos o capítulo reforçando que a compreensão das políticas públicas educacionais e a busca por novos caminhos para a educação superior é de suma importância para entender os processos universitários e as políticas governamentais, conforme destaca Trindade (2000).

Por isso é fundamental que a comunidade universitária tenha como responsabilidade a reflexão de tais políticas e a avaliação constante de suas implicações. Essa discussão tem impacto direto nos resultados da presença de alunos PAEE na educação superior. É urgente um maior engajamento das comunidades universitárias, objetivando colocar em prática as políticas públicas, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desse alunado no ensino superior.

3.1 INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Uma universidade ancorada na inclusão precisa ser compreendida como um espaço para ingresso de todos. Isso ocorre por meio de uma visão mais ampla, na qual esteja previsto em seu currículo, metodologia, atendimento educacional especializado e avaliação, ações que favoreçam, de forma plena, a inclusão social do público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Falcão et al. (2008) indicam que as universidades têm se deparado com inúmeros desafios no processo de atendimento aos alunos PAEE.

As ações educativas voltadas aos alunos PAEE no ensino superior, como apontado por Castanho e Freitas (2006), são ações de democracia e cidadania, tendo a inclusão um papel primordial na construção de uma sociedade mais justa.

A inclusão no ensino superior aparece na legislação brasileira pela primeira vez na década de 1980, na Resolução nº 02, de 24 de fevereiro de 1981 (BRASIL, 1981). Esta resolução autorizava a ampliação do período de permanência nas instituições de nível superior para alunos “portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas”, quando fosse necessário para a garantia da aprendizagem e, ainda, para a conclusão do curso.

Ainda com relação às pessoas com deficiência, os requisitos de acessibilidade, que orientam os credenciamentos de IES, bem como os processos de reconhecimento de cursos, são estabelecidos pela Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003). Os requisitos dispostos nessa portaria são reforçados pelo Decreto nº 5.296 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) que objetiva possibilitar a acessibilidade e o acesso universal aos espaços públicos, determinando em seu Art. 8º, inciso I que a acessibilidade é definida como a

[...] 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, p. 3).

O decreto define também, no mesmo artigo, inciso II, que são consideradas barreiras

[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: barreiras urbanísticas, barreiras nas edificações, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2004, p. 3).

Cabe ressaltar que grande parte das universidades brasileiras ainda não atendem completamente aos requisitos de acessibilidade. A esse respeito, Castro (2011) realizou uma pesquisa em treze (13) IES, dispostas em oito (8) estados brasileiros mais o Distrito Federal, confirmando essa questão.

A autora buscou identificar as barreiras, ações e iniciativas que eram consideradas facilitadoras para a permanência de alunos PAEE no ensino superior. Os resultados

da pesquisa indicaram que as principais barreiras eram arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Apontou ainda alguns serviços nas instituições pesquisadas, que funcionam como facilitadores como o AEE, os núcleos de apoio, as legislações institucionais e as modificações realizadas em algumas instituições, que visam garantir a acessibilidade aos alunos (CASTRO, 2011).

Identificamos outro estudo que também investigou a falta de acessibilidade física em uma universidade. O estudo foi realizado em 2013, na UNESP de Presidente Prudente, no qual Santana (2013) buscou analisar e comparar as atitudes sociais dos estudantes do campus em relação à inclusão, por meio de um mapeamento dos alunos com deficiência inseridos na universidade, investigando o sentimento de acolhimento desses estudantes.

O autor indicou, dentre os demais resultados obtidos, que os alunos com deficiência se sentiam incluídos na universidade, tanto pelos docentes quanto pelos pares, porém consideravam a acessibilidade física do campus o maior problema enfrentado em sua rotina acadêmica (SANTANA, 2013).

Para além da questão física, outros fatores contribuem para o processo de inclusão de alunos PAEE no ensino superior. Chahini (2010), por exemplo, analisou as atitudes sociais e opiniões de docentes e discentes acerca da inclusão tendo como base 357 participantes, entre eles alunos com e sem deficiência e também docentes com e sem deficiência.

Chahini (2010) identificou que a maioria dos pesquisados eram a favor da inclusão de alunos PAEE na educação superior. Dentre os diversos resultados, a pesquisa indicou que os docentes eram conscientes de que não ofereciam aos alunos o atendimento especializado e ainda, sentiam-se insatisfeitos com o atendimento que era oferecido. Os alunos pesquisados indicaram que tinham um ótimo relacionamento com os docentes, mas em relação ao atendimento especializado para pessoas com deficiência, apontaram falta de qualificação dos docentes, não havendo um atendimento específico (CHAHINI, 2010).

Assim, percebemos que existem diversos mecanismos legais que objetivam assegurar o direito à educação e reduzir ou eliminar as barreiras existentes nas universidades, mas não constituem uma garantia de sua aplicabilidade nas IES.

Dessa forma, algumas leis determinam de forma específica como pode ocorrer a promoção da acessibilidade em diferentes âmbitos. Como exemplos temos a Portaria nº 2.678 de 2002 (BRASIL, 2002), que define a aprovação para o ensino, produção e difusão do Sistema Braille nas mais variadas modalidades de ensino; a Lei nº 10.436 também de 2002 (BRASIL, 2002b) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Lei nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) que prevê a presença de intérpretes de Libras para alunos surdos, além do ensino da língua por meio de uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e como disciplina optativa para os demais cursos de graduação.

Ainda com relação à questão da acessibilidade, em 2005 o Programa Incluir foi criado pela Secretaria de Ensino Superior e pela Secretaria de Educação Especial, visando implementar a política de acessibilidade plena para as pessoas com deficiência na educação superior, propondo garantir o acesso e a permanência de alunos PAEE nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2005b). Dentre os objetivos do citado programa destacamos: promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade.

O Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) auxilia e consolida o programa Incluir, estabelecendo a obrigatoriedade do apoio técnico e financeiro para criação de um núcleo de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

No que diz respeito aos núcleos de acessibilidade, os coordenadores de 55 instituições foram convidados a participar da pesquisa de Cientelli e Leite (2016), por meio de questionário *on-line*. Na pesquisa, os autores levantaram questões sobre o programa e a acessibilidade na educação superior.

A partir dos dados coletados, Cientelli e Leite (2016) verificaram que apenas 17 coordenadores responderam, indicando a atuação de diferentes profissionais nos núcleos, tais como fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos e outros. Os coordenadores relataram diversas dificuldades enfrentadas, sobretudo relacionadas à acessibilidade arquitetônica e programática.

Os autores dessa pesquisa indicam que os núcleos de acessibilidade deveriam se configurar como parte da esfera administrativa das IES. Pontos positivos também foram destacados, como as ações dos núcleos ligadas à acessibilidade metodológica

e atitudinal, comunicacionais e as que dizem respeito à remoção de barreiras (CIENTELLI; LEITE, 2016).

Nas IES, alguns programas utilizam tecnologias assistivas como computador com leitor de tela, lupa eletrônica, impressora Braille, entre outros e, portanto, são considerados uma forma de atendimento educacional especializado, uma vez que visam a promoção do acesso dos alunos com deficiência. Diferentemente do ensino básico, na educação superior o atendimento educacional especializado tem como objetivo eliminar as barreiras que esse alunado com deficiência possa encontrar no ambiente e nas relações, visando promover a acessibilidade em todas as atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008b).

Exemplificando o atendimento educacional especializado no ensino superior, temos o laboratório de acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes-LAB da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que tem como objetivo produzir material adaptado, além de disponibilizar equipamentos e *softwares* para auxiliar a inclusão na instituição, conforme nos mostra o estudo de Anache, Rovetto e Oliveira (2014), que investigaram a implementação do atendimento educacional especializado no ensino superior.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) enfatizaram que a elaboração e a implementação de políticas públicas que tornem a estruturação dos núcleos de acessibilidade obrigatória nas universidades é fundamental para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de alunos PAEE.

É de suma importância que a universidade se comprometa com a inclusão, criando espaços de reflexão e discussão que viabilizem a construção de novas dinâmicas e concepções educacionais.

Castanho e Freitas (2006) destacaram a necessidade de apontar caminhos para a mudança na organização das IES e na prática dos professores que trabalham com a educação superior, visando o favorecimento e a efetivação de políticas de inclusão nesse espaço.

O objetivo do desenvolvimento das políticas públicas é efetivar o direito de cada indivíduo, para que todos tenham acesso à educação superior. Entretanto, os estudos apontam que apenas as políticas não são garantias efetivas da adequação das IES à educação inclusiva para que os alunos PAEE concluam a graduação. Segundo Fachinetti (2015), as políticas parecem muito mais focadas em garantir o acesso

desse público e respaldar as ações que precisam ser realizadas, sem garantir que serão de fato implementadas.

Moreira (2012) destaca que existe um descompasso entre os princípios da inclusão previstos na legislação e a realidade educacional brasileira. A autora explica que, por diversos fatores, percebe-se, ao analisar os dados numéricos acerca de alunos com necessidades educacionais especiais, que é reduzido o número desse público no ensino superior e que tal fato é reflexo da exclusão pela qual esse alunado passa ao longo da educação básica.

Com o objetivo de verificar o quantitativo de alunos PAEE matriculados no ensino superior brasileiro, verificamos na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e apresentamos em forma de gráfico (gráfico 1), a seguir, para uma melhor visualização.

Gráfico 1: Matrícula na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.



Fonte: MEC/INEP (2018).

Observamos um crescimento no total de matrículas de alunos PAEE no ensino superior nos últimos anos e acreditamos que é necessário haver o incentivo de ações programáticas voltadas para a educação superior. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) aconselha, como um dos objetivos gerais, incentivar tais ações, como previsto em seu item 18, que prevê o desenvolvimento de políticas estratégicas de ações afirmativas de nível superior.

Essas ações afirmativas abarcam diversos indivíduos e objetivam reduzir as desigualdades, além de promover as oportunidades e as políticas de reserva de vagas nas universidades.

Nesse sentido, o estado de Minas Gerais, por meio da Lei nº 15.259/04, já trabalhava com reserva de vagas na Universidade Estadual de Montes Claros e na Universidade Estadual de Minas Gerais, como aponta Pereira (2008) em seu trabalho. O autor aponta que 5% das vagas eram destinadas a pessoas com deficiência e índios, 20% para alunos carentes oriundos de escolas públicas e 20% para alunos carentes e negros. Na Universidade Federal do Paraná, Moreira e Fernandes (2008) indicam que a questão relacionada ao acesso de pessoas com deficiência vem sendo tratada desde 1990, por meio de bancas especiais, que inicialmente atendiam alunos com necessidades especiais nas áreas físicas e visual e a partir de 1992, também passou a atender alunos com deficiência auditiva.

Recentemente, por meio da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, ficou definido em seu artigo 3º que em cada instituição federal de ensino superior, as vagas destinadas à reserva de vagas serão preenchidas por curso e turno por

[...] autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Brasileira de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, p.1).

As discussões sobre reserva de vagas ainda são muito polêmicas, uma vez que, de um lado, defende-se a democratização do direito de acesso aos cursos de graduação e por outro lado, os estudantes que compõem o público-alvo da educação especial e que ingressam no ensino superior por meio de reserva de vagas podem, por sua vez, enfrentar uma visão social com conotações pejorativas, e, ainda, deparar-se com manifestações veladas ou não, permeadas pela ignorância e preconceito (PEREIRA, 2008).

É importante que seja permanente na política institucional das IES as discussões acerca da educação inclusiva. Além de garantir o acesso e a permanência do PAEE

nas universidades, é necessário desconstruir concepções historicamente constituídas sobre a universidade ser um lugar para poucos, ou ainda, para um público selecionado e exclusivo. A universidade deve oferecer acessibilidade de comunicação, arquitetônica e atitudinal, além de investimento em materiais pedagógicos que auxiliem no ensino, pesquisa e extensão e ainda, na formação docente.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos trilhados durante o estudo. Para tanto, apresentamos os participantes, o local de desenvolvimento da pesquisa, materiais e instrumentos de coleta de dados. Compete destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Ufes/Alegre), via submissão à Plataforma Brasil e aprovado com o parecer Nº 2.932.965, de outubro de 2018.

Consideramos a abordagem qualitativa como a mais adequada para compreendermos como ocorre o acesso e permanência de alunos público-alvo da educação especial na Ufes/Alegre. Michel (2015) ressalta que a abordagem qualitativa se propõe a entender e a interpretar motivos e significados de um grupo de pessoas com relação a uma determinada temática.

Nessa perspectiva, Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa propõe a subjetividade como fundante do sentido, destacando que essa corrente não está preocupada em quantificar, mas em explicar os meandros das relações sociais, podendo ser apreendida através do cotidiano, da explicação do senso comum e ainda da vivência.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, uma vez que busca estudar e compreender uma situação única e particular, levando-se em conta que, dentro de várias características, visa à descoberta, considerando o contexto em que se situa, revelando a multiplicidade de dimensões presentes na determinada situação, usando uma variedade de fontes de informação, procurando representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

Ainda de acordo com os autores,

[...] o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p.13).

Assim, de acordo com Ludke e André (1996), o estudo de caso busca auxiliar o pesquisador na descoberta da “multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação”, dentro de um todo (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p.19).

4.1 ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Dada a importância das universidades no contexto acadêmico brasileiro, sobretudo com a função estratégica de desenvolver conhecimentos tecnológicos e científicos para o país, optamos por desenvolver a pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre, sobretudo por ser o local ofertante do Programa de pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Atualmente, a unidade abriga dois centros¹ de ensino, o Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCA) e o Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS).

De acordo com informações disponíveis no sítio eletrônico da universidade, ambos os centros partilham o mesmo espaço físico, com atividades de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com os cursos de graduação e as coordenações dos programas de pós-graduação.

São ofertados, no momento de desenvolvimento da pesquisa, dezessete cursos de graduação, oito cursos de mestrado e três cursos de doutorado. No quadro abaixo podemos observar os cursos de graduação vinculados a cada centro.

Quadro 3: Distribuição de cursos de graduação por Centro na unidade de Alegre

Centro	Cursos	
Centro de Ciências Agrárias e Engenharias	Agronomia	Engenharia Química
	Engenharia de Alimentos	Medicina Veterinária
	Engenharia Florestal	Zootecnia
	Engenharia Industrial Madeireira	
Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde	Ciência da Computação	Geologia
	Ciências Biológicas (Licenciatura)	Matemática (Licenciatura)
	Ciências Biológicas (Bacharelado)	Nutrição
	Farmácia	Química (Licenciatura)
	Física (Licenciatura)	Sistemas de Informação

Fonte: sítio eletrônico da Ufes² (2018).

¹ A informação disponível no sítio eletrônico da universidade indica a existência de quatro *campi*, porém os centros localizados em Alegre (CCA e CCENS) estão ligados orçamentária e administrativamente à Ufes de Vitória. Não localizamos um regimento interno que caracterizasse os Centros de Ciências Agrárias e Engenharias e o Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde como um campus.

² As informações foram coletadas no sítio eletrônico da unidade de Alegre no mês de outubro de 2018.

Com relação aos participantes da pesquisa, os sujeitos foram os docentes dos cursos de graduação, a responsável pelas ações do núcleo de acessibilidade na unidade de Alegre e o coordenador do Naufes/Reitoria.

Segundo informações do sítio eletrônico da universidade, a Ufes/Alegre conta com 232 docentes³ efetivos, entre professores ativos e afastados (licenças médicas e licenças para capacitação).

4.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados “é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p.165). Dentre os vários procedimentos para a realização da coleta de dados, em consonância com a investigação proposta optamos pela aplicação de questionário e entrevista semiestruturada.

Para todos os procedimentos foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndices A e B para garantir questões éticas relacionadas ao trabalho.

Aos docentes, foi aplicado o questionário (Apêndice C) e com a responsável pelo núcleo de acessibilidade na unidade de Alegre e com o coordenador do Naufes/Reitoria optamos pela realização de entrevista semiestruturada (Apêndice D), conforme explicitado detalhadamente no tópico seguinte.

4.2.1 Elaboração e aplicação de questionário

O questionário configura-se enquanto um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito (MARCONI; LAKATOS, 2013). Na presente pesquisa, esse instrumento teve o propósito de identificar e caracterizar os participantes docentes, além de alcançar os objetivos da pesquisa, abordando-se temas relacionados ao acesso, permanência e atendimento de alunos PAEE no ensino superior.

O questionário construído para a coleta de dados junto aos docentes contemplava 24 (vinte e quatro) questões estruturadas, de acordo com a escala Likert, limitadas a uma

³ Informações coletadas em outubro de 2018.

única alternativa como resposta. E ainda uma questão aberta que consistia em uma pergunta acerca da inclusão de alunos PAEE no ensino superior e, por fim, questões para caracterização do perfil do respondente.

Com relação às questões estruturadas utilizando-se a escala Likert, foi definida uma escala com cinco alternativas: (I) Discordo plenamente; (II) Discordo parcialmente; (III) Não sei responder; (IV) Concordo parcialmente; (V) Concordo plenamente. Portanto, esse conjunto inicial foi composto por questões fechadas com respostas escalonadas, as quais “são organizadas em escala, de tal maneira que o respondente, ao fazer sua opção, indica seu posicionamento perante a pergunta feita” (VIEIRA, 2009, p.42).

Foi realizada uma validação do instrumento de coleta de dados por meio de um estudo piloto, que consistiu na aplicação do instrumento a um grupo com características semelhantes ao grupo participante da pesquisa, porém, de outras IES⁴.

A versão preliminar do questionário foi encaminhada por formulário eletrônico via *Google Forms*⁵ para docentes de ensino superior de institutos e universidades federais e solicitado que os mesmos respondessem e, ainda, avaliassem o tempo gasto e as dúvidas com relação às questões apresentadas no questionário. Dez (10) docentes participaram dessa etapa de validação, de forma voluntária e anônima, no mês de outubro de 2018.

Entendemos que a realização dessa etapa de validação teve grande importância na construção do questionário, uma vez que não seria possível prever todas as dúvidas ou problemas que poderiam surgir durante a aplicação do mesmo com os sujeitos da pesquisa, o que levaria a grande desperdício de tempo na fase de aplicação ou até mesmo comprometimento nos resultados das informações coletadas.

Mattar (1994) ressalta que a etapa de validação pode ser realizada ainda na fase de desenvolvimento do instrumento. Goode e Hatt (1972) destacam que essa etapa de validação é um ensaio geral e que cada parte do procedimento deve ser realizada exatamente como será na coleta definitiva de dados.

Os resultados obtidos na validação foram analisados, buscando conhecer as limitações do instrumento, a proporção de respostas “não sei responder”, indicando possíveis questões muito difíceis e/ou de difícil compreensão e sugestões sobre a elaboração das questões, comentários e dúvidas.

⁴ Instituto Federal do Espírito Santo e Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

⁵O Google Forms é um serviço gratuito do Google para a criação de formulários online.

A partir das observações apresentadas nessa etapa de validação, realizamos alguns ajustes no questionário e seguimos para a coleta definitiva, na unidade de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo.

A aplicação do questionário definitivo com os docentes da Ufes/Alegre foi realizada no mês de dezembro de 2018. Inicialmente encaminhamos o questionário via *internet*, para o e-mail dos docentes por meio do setor de comunicação da universidade. Obtemos nesse momento inicial apenas 25 respondentes, quando então optamos por ir a campo e entregar o questionário impresso. Com essa abordagem presencial a participação chegou a 35% dos docentes e finalizamos com 82 respondentes.

Os questionários impressos preenchidos foram cadastrados no formulário *on-line*, juntamente com os anteriores, para obtenção de um arquivo único contendo todas as respostas.

4.2.2 Elaboração e realização da entrevista semiestruturada

Para Triviños (1987) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Segundo Laville e Dionne (2007), possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, o que favorece a exploração mais aprofundada do objeto de investigação e tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Sendo assim, é importante pois “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987).

A entrevista semiestruturada foi elaborada visando obter informações acerca do trabalho desenvolvido com os alunos e com os docentes, das políticas para acesso e permanência de alunos PAEE na universidade e, ainda, sobre a atuação do núcleo com relação às práticas pedagógicas implementadas.

A entrevista foi registrada em áudio, mediante consentimento dos sujeitos, posteriormente, transcrita para a leitura, interpretação e análise.

No que diz respeito à transcrição, Manzini (2006) sugere que seja realizada pelo próprio pesquisador, uma vez que representa mais uma experiência interessante à construção do trabalho, constituindo-se em uma pré-análise do material. O autor ressalta também que nesse processo de transcrição, além do objetivo de transpor informações orais em escritas, ocorre ainda um segundo momento, no qual impressões e hipóteses afloram, enquanto o pesquisador escuta e transcreve o material e devido a isso indica que iniciar a transcrição logo após a entrevista pode ser mais interessante, uma vez que as impressões e lembranças serão mais facilmente acessadas (MANZINI, 2006).

Compreendidos os caminhos metodológicos que percorremos na construção do presente trabalho, daremos início à apresentação dos resultados, no capítulo seguinte.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo temos a finalidade de discutir o processo de inclusão de alunos PAEE na Ufes/Alegre, a partir das informações fornecidas pelos docentes, articuladas às falas da responsável pelas ações do Naufes em Alegre e do coordenador do Naufes/Reitoria, no que se refere ao direito ao acesso e permanência desse alunado na universidade.

Inicialmente abordaremos as políticas para inclusão de alunos PAEE na universidade, destacando programas e ações, de acordo com a temática proposta no presente estudo.

5.1 POLÍTICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE NA UFES

O Censo da Educação Superior, do ano de 2017, indicou um crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência nos cursos de graduação na última década. Nos últimos anos, observamos um salto de 29.221 matrículas em 2013 para 35.891 matrículas em 2016⁶ (BRASIL, 2017). Na Ufes, conforme o Quadro 4, observamos o quantitativo de matrículas de alunos PAEE nos cursos de graduação presencial e à distância, incluindo todos os campi e centros da universidade.

Quadro 4 - Matrículas de alunos PAEE na Ufes

Tipologia	Nº de alunos PAEE matriculados na Ufes	
	2017	2018
Auditivo	32	34
Autismo	4	8
Física	49	91
Intelectual	5	7
Múltipla	4	5
Transtorno global do desenvolvimento	7	7
Visual	57	106
Não informada	41	17
Total	199	275

Fonte: Naufes/Alegre. Elaborado pela autora (2018).

⁶ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou em 22 de janeiro de 2019 o resumo técnico referente ao Censo da Educação Superior 2017, ano base 2016. Os resumos técnicos são instrumentos de divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior. (MEC, 2018).

Observamos no quadro 4, um aumento no número de matrículas de alunos PAEE na Ufes em 2018, comparado ao ano anterior.

Na Ufes, a identificação dos alunos público-alvo da educação especial é realizada pela autoidentificação no momento da matrícula, ou por meio do portal do aluno, o que causa, em algumas situações, erro na contagem e identificação desses alunos. Como exemplo, temos situações destacadas pela responsável pelas ações do Naufes em Alegre, com relação à deficiência visual, havendo a autoidentificação de alunos que não atendem aos critérios para deficiência ou baixa visão. Na unidade de Alegre, em 2018⁷⁷, quatorze alunos eram atendidos pelo Naufes, enquanto os dados coletados com a autoidentificação indicavam 18 alunos com alguma deficiência.

O crescimento no número de alunos PAEE matriculados, tanto nacional quanto na Ufes, pode ser decorrente de medidas apresentadas na legislação brasileira, com o objetivo de garantir às pessoas com deficiência, o acesso e as condições adequadas de atendimento no ensino superior. Entre tais medidas, podemos destacar as exigências da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Portaria nº 3.284 de 2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além do Decreto nº 7.611 de 2011, que declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência (BRASIL, 2011); e a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015).

Com relação à entrada de alunos PAEE nas instituições de ensino, podemos notar, nos últimos anos, a abertura de programas e projetos institucionais para a promoção do acesso e permanência da diversidade humana, sobretudo na educação básica. Essas ações vêm chegando ao ensino superior e, dessa forma, chegam também à Ufes, aos seus campi e às unidades do interior, como a Ufes/Alegre.

Destacamos a criação do programa Incluir, em 2005, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

⁷⁷ Todos os dados apresentados, incluindo quantitativo de matrículas e respostas às questões das entrevistas, são referentes ao momento de realização da pesquisa, 2º semestre de 2018.

Diversidade e Inclusão/SECADI, do Ministério da Educação. A criação do programa Incluir representou as ações afirmativas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior, sobretudo com relação ao objetivo de fomentar a criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES. No tocante à criação dos núcleos de acessibilidade, tal ação teve como objetivo a instalação de espaço físico, com a realização de ações e a articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade.

Souza (2010) afirma que o programa Incluir, além de representar o acesso e permanência de alunos PAEE na educação superior pública, apresenta-se também como importante iniciativa governamental estruturada direcionada a esses sujeitos, ainda que apenas direcionada às instituições federais.

Além disso, é importante destacar que as políticas de assistência estudantil acontecem de um âmbito nacional para o local, na maioria dos casos. Nesse sentido, na Ufes, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania⁸ (PROAECI) é a responsável pelas ações que envolvem “acolhimento, interação, diálogo multicultural, reconhecimento e provimento de necessidades objetivas e subjetivas”. Além das atividades de assistência básica, as ações devem também dialogar com as demandas de projetos de ensino, pesquisa e extensão, com outras Pró-Reitorias, governos, agências de fomento e organizações civis (UFES, 2019).

A PROAECI foi criada pela Resolução nº 09 do Conselho Universitário da Ufes em 2014 e orienta-se pelos princípios de gratuidade, subsidiariedade⁹ e solidariedade na geração, distribuição e administração dos recursos, ampliando o acesso a oportunidades, direitos e serviços da universidade.

Os projetos e ações elaborados pela PROAECI foram constituídos em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil e seus princípios norteadores destacamos a seguir:

- a) compromisso com a qualidade de educação, conhecimento, inovação e cidadania; b) democratização das condições para o acesso, permanência e

⁸ Informações disponíveis no sítio eletrônico da Universidade Federal do Espírito Santo, em fevereiro de 2019 (UFES, 2019).

⁹ A palavra subsidiariedade tem origem no latim: *subsidium afferre*, que significa “prestar ajuda”, oferecer proteção. O princípio da subsidiariedade deve ser interpretado como inerente à preservação das individualidades, ou seja, o desenvolvimento nasce na pessoa, chega à sociedade e às instituições e retorna à pessoa, restituindo-lhe espaços e instrumentos de iniciativa, tornando-as co-responsáveis pelo bem comum (HOFFE, 2005).

conclusão de cursos de graduação presenciais; c) liberdade de pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; d) orientação humanista e preparação para o exercício pleno da cidadania; e) defesa da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceito; f) a assistência estudantil reconhecida como dever do Estado e como direito dos estudantes que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica segundo critérios adotados pela Instituição (UFES, 2019).

A pró-reitoria constitui-se como a responsável, ainda, pela execução das políticas de reserva de vagas, de assistência estudantil, de inclusão de estudantes com deficiência, implementação das políticas relativas à garantia dos Direitos Humanos, objetivando a ampliação do acesso e o fortalecimento da permanência nos cursos de graduação da Ufes. A administração da PROAECI é distribuída entre os departamentos de Assistência Estudantil, de Projetos e Acompanhamento ao Estudante e o Departamento de Cidadania e Direitos Humanos.

A Ufes dispõe em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI a adoção de ações voltadas para o atendimento das demandas oriundas das pessoas com deficiência. Tais ações estão vinculadas à adequação da universidade “aos padrões de uma instituição que se quer inclusiva e diversa, recebendo pessoas com necessidades especiais, entre docentes, discentes, técnicos administrativos e visitantes” (UFES, 2017, p. 22).

O PDI da Ufes esclarece que o núcleo de acessibilidade, por meio de suas funções de promover, coordenar e executar programas, políticas e ações voltadas para a mobilidade e a acessibilidade, também tem a responsabilidade de acompanhar e fiscalizar as políticas de inclusão relacionadas às pessoas com deficiência no ensino superior. Suas ações visam à garantia de ingresso, acesso, permanência e mobilidade, constituindo-se numa importante unidade para viabilizar tais ações (UFES, 2017).

Para Pappis et. al (2018), os aspectos apresentados no PDI indicam a busca da universidade por ações que atendam à temática da inclusão, indo além do sistema de reserva de vagas/cotas. As autoras indicam que as instituições, por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, estão trabalhando tanto com ações para o acesso quanto para a permanência e conclusão dos cursos nos quais os alunos PAEE ingressam. Isso ocorre por meio de ações e estratégias voltadas para a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem, visando o atendimento de necessidades

identificadas no processo formativo, englobando barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Ufes desenvolve projetos, obras e reformas em consonância com as legislações existentes, direcionados para o atendimento das demandas, como, por exemplo, a construção de rampas em prédios, a adequação de calçadas e o fechamento de buracos. No tocante aos espaços físicos, a instituição realiza ações de fiscalização quanto ao uso indevido de vagas destinadas às pessoas com deficiência, assim como ao estacionamento obstrutivo do acesso às rampas (UFES, 2017).

Outra ação apresentada no PDI é a realização de campanhas de conscientização dirigidas à comunidade acadêmica, no que diz respeito ao uso e respeito aos espaços físicos (UFES, 2017). As ações de atendimento às pessoas com deficiência, segundo o PDI, são realizadas em consonância com o programa Incluir, que prevê ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES, como mencionado anteriormente neste capítulo.

Em 2011 foi criado o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes), pela Resolução 31/2011, alterada pela Resolução 54/2013, ambas do Conselho Universitário da Ufes. A criação do núcleo representou um importante passo na concentração de ações e projetos para atendimento de alunos PAEE (UFES, 2017).

De acordo com o PDI, o Naufes é o responsável pela organização das ações institucionais que visam garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Com relação ao público atendido, o documento destaca que devem ser atendidos discentes, docentes e servidores técnico-administrativos em educação com deficiência de todos os campi da Ufes, “eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (UFES, 2017).

Os objetivos da criação do Naufes estão elencados no PDI:

- I) coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a aplicação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência com qualidade no âmbito universitário;
- II) favorecer a prática continuada da acessibilidade educacional na Ufes mediante ações de extensão, projetos de pesquisa, estudos, intercâmbios, cooperações técnico-científicas às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida nos espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na Ufes;
- III) oferecer subsídios à elaboração e execução dos

projetos pedagógicos dos cursos, visando à contemplação de componentes curriculares que tratem da temática de inclusão de estudantes com deficiências nos diversos cursos de graduação; IV) desenvolver ações na instituição para promover o ingresso, acesso e permanência com qualidade de estudantes com deficiência; V) contribuir para a eliminação ou minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, visando garantir o exercício da cidadania; VI) informar à comunidade universitária sobre o conjunto de conhecimentos, tecnologias assistivas e recursos didáticos para contribuir para a formação acadêmica de estudantes com deficiências; VII) acompanhar e fiscalizar a execução da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior (UFES, 2017, p. 39).

É possível observar que a presença de alunos com deficiência nas IFES requer a adequação das instituições às exigências legais, no sentido de assegurar as condições de acesso e permanência desses alunos aos diversos espaços da instituição, às vias de comunicação, aos ambientes de aprendizagem e às práticas que garantam sua permanência e êxito.

A esse respeito, a criação do Naufes representou um importante passo para pensarmos uma universidade mais adequada às diversidades. O Naufes é composto por estudantes, professores e servidores técnico-administrativos da Universidade e tem como objetivo promover a acessibilidade, por meio de rampas, guias, elevadores e salas de apoio para alunos PAEE, bem como sensibilizar e informar a comunidade universitária sobre questões relacionadas a ações administrativas, políticas e de acessibilidade (UFES, 2017).

As ações de atendimento às pessoas com deficiência são desenvolvidas em conformidade com a Portaria nº 1.679, do Ministro da Educação, de 2 de dezembro de 1999, que garante:

I) Para estudantes com deficiência física: Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou instalação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeiras de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeiras de rodas. II) Para estudantes com deficiência visual: Caso seja solicitado, desde o acesso até a conclusão do curso, deverão ser disponibilizadas salas de apoio contendo máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, réguas de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille. III) Para estudantes com deficiência auditiva: Caso seja solicitado, desde o acesso até a conclusão do curso, deverão ser disponibilizados,

quando necessário, intérpretes da língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da aplicação de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (UFES, 2017).

Retomando o Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufes, observamos que as ações também estão ancoradas nos Projetos Pedagógicos dos cursos, tendo início com as orientações políticas e estratégicas quando o aluno ingressa na universidade e continuando ao longo da sua vida acadêmica, objetivando a permanência e o êxito dos discentes na universidade (UFES, 2017).

Na unidade de Alegre são desenvolvidas ações do núcleo de acessibilidade. Por não se tratar de uma unidade administrativa, em Alegre o Naufes configura-se como um grupo que desenvolve ações para atender aos alunos público-alvo da educação especial. Portanto, para fins de apresentação, ao longo do trabalho, vamos nos referir a esse conjunto de ações como Naufes/Alegre.

Veremos, mais adiante, que o fato de não ter uma coordenação do Naufes em Alegre, indica algumas implicações, tais como a não distribuição de carga horária para atuação dos profissionais, ausência de espaço físico, questões relacionadas à autonomia, recursos financeiros e humanos.

As ações do Naufes/Alegre tiveram início em 2013, sendo constituído por uma equipe de docentes e servidores de variados setores, que desenvolvem ações e pesquisam sobre acessibilidade, além de promoverem projetos de extensão. Os servidores envolvidos são ligados aos setores de Assistência Estudantil - SASAS, à Secretaria Única de Graduação – Sugrad, à Biblioteca Setorial Sul, à Subprefeitura e, ainda, docentes, monitores de acessibilidade e representantes de servidores e dos alunos que eram atendidos.

A Seção de Atenção à Saúde e Assistência Social – SASAS conta com uma equipe psicossocial composta por uma psicóloga e duas assistentes sociais. A equipe realiza o atendimento aos estudantes tanto por demanda espontânea quanto por encaminhamentos. A SASAS realiza o acolhimento aos estudantes no sentido de orientar a respeito dos seus direitos, das documentações necessárias e dos serviços disponíveis na universidade. Quando a equipe identifica a necessidade de atendimento especializado, o aluno é encaminhado para o Naufes. Nos casos em que

são identificadas necessidades de atendimento especial para garantir o acesso do estudante à rotina da vida acadêmica, a equipe mantém o estudante em acompanhamento psicossocial.

Os procedimentos de registro e controle acadêmico dos alunos da Ufes/Alegre são realizados pela Secretaria Única de Graduação (Sugrad) que oferece suporte técnico-administrativo aos colegiados de curso e também busca intermediar os procedimentos junto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/Ufes). A Sugrad também trabalha em parceria com o Naufes/Alegre, no sentido de identificar e encaminhar alunos para atendimento.

Com relação à Biblioteca Setorial Sul, o espaço conta com uma sala de periódicos, que pode ser utilizada por monitores e alunos. Esse espaço possui computadores, scanner de voz, impressora em Braille e um Vpad (videofone). Outro ponto interessante é que a Biblioteca da Ufes/Alegre teve seu cadastro aprovado junto à Fundação Dorina Nowill¹⁰. Essa fundação promove a leitura inclusiva por meio de livros em Braille e acesso à Dorinateca, que é um acervo eletrônico de livros e revistas falados destinados a deficientes visuais, além de obras físicas, de forma gratuita.

Com relação à análise, dimensionamento e atendimento de demandas ligadas aos serviços de conservação, transporte, vigilância, manutenção e limpeza dos espaços, a universidade conta com a Subprefeitura Setorial Sul. Em 2018 a subprefeitura elaborou um relatório¹¹ contendo os dados referentes à questão da acessibilidade na Unidade de Alegre.

O relatório apontou que o tema acessibilidade tem lugar de destaque no planejamento bem como nas ações do setor. Ressaltou também que a Ufes/Alegre está localizada em uma região acidentada e enfrenta o desafio de melhorar a infraestrutura de suas áreas externas, sobretudo no que diz respeito à locomoção das pessoas. O relatório apontou que foi iniciado um processo de regulamentação do tráfego, por meio da confecção de placas indicativas, além da reserva de vagas para idosos e pessoas com deficiência. Projetos relacionados à melhoria das edificações também foram discutidos, como rampas e calçadas, além da melhoria das condições do estacionamento. O documento ressaltou que os projetos deveriam ter interface com o

¹⁰ A Fundação [Dorina Nowill](#) para Cegos é uma instituição filantrópica brasileira que visa facilitar a inclusão de crianças, jovens e adultos cegos e com baixa visão, por meio de serviços gratuitos e especializados.

¹¹ O Relatório de Acessibilidade apresentado pela Subprefeitura Setorial Sul em julho de 2018 pode ser acessado na íntegra no [sítio eletrônico da Ufes/Alegre](#).

Plano Diretor da Universidade. A partir de um planejamento adequado, será possível que a instituição caminhe rumo ao atendimento das demandas de infraestrutura trazidas pela expansão, apesar do cenário atual de contingenciamentos orçamentários (UFES, 2018).

Observamos que existe o envolvimento de diversos setores para a realização das ações para o atendimento de alunos PAEE na universidade, mas compete destacar que são ações consideravelmente recentes, conforme relato da coordenadora das ações na unidade de Alegre:

Apesar do núcleo já ter 5 anos, a gente ainda está no processo de caminhada para estruturação, não no sentido dele não estar estruturado porque já existe uma estrutura. Mas no sentido de estruturação do trabalho, tipo quem vai fazer o quê, quem vai coordenar, vai ser possível contratar servidor para atuar com os alunos? Demanda uma série de servidores especializados e a gente não tem, então, por exemplo, hoje se um aluno fizer uma prova em Braille utilizando a máquina braille, quem é que vai passar a fazer a transcrição para o professor corrigir a prova? A gente não tem esse servidor. Então nesse sentido eu ainda acho que a gente está em processo, mas em contrapartida a gente já tem uma central de intérpretes que funciona em Goiabeiras. Só em Goiabeiras nós temos 9 intérpretes de Libras e a central de intérprete atende não só os cursos de graduação e pós-graduação que tem alunos surdos, mas também congresso, palestras e eventos na universidade de uma forma geral. Aqui em Alegre temos uma intérprete de Libras e em São Mateus são dois. Então em alguns pontos a gente já avançou bastante e em outros a gente ainda está caminhando (Maria¹²).

Ressaltamos que embora a inclusão de alunos com deficiência venha sendo discutida há algumas décadas, Castro e Almeida (2014) indicam que as pesquisas sobre alunos com deficiência no ensino superior são recentes, sobretudo a partir do ano de 2005. Dessa forma, concordamos com a entrevistada, no sentido das ações ainda estarem passando por uma estruturação.

A esse respeito, Rocha e Miranda (2009) salientam que apenas as leis não suprem as necessidades para a garantia de acesso e permanência desses sujeitos. Para isso, é necessário que ações e mudanças sejam pensadas e implementadas, tanto com foco nos estudantes quanto nos docentes, além de investimentos, formações, recursos tecnológicos e assistência estudantil. Assim, acreditamos que a Ufes vem caminhando no sentido de atender à demanda existente, atendendo também a legislação vigente, sobretudo com relação às ações do núcleo de acessibilidade.

¹² Nome fictício. Maria é docente da Ufes/Alegre e, de forma voluntária, concilia suas funções docentes com a organização e execução de ações ligadas ao Naufes.

Outra ação desenvolvida na Ufes/Alegre é a monitoria de acessibilidade. Neste trabalho, constatamos que é realizado um acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial nos horários de aula, nas avaliações, trabalhos e aulas práticas, além de estudo individual. Também é realizado um trabalho de adaptação com os materiais utilizados pelos docentes. No momento da coleta de dados para a pesquisa aqui apresentada, a equipe de monitores era composta por nove alunos, dos quais oito recebiam bolsa por meio do Programa Incluir, e um era monitor voluntário.

As atividades desenvolvidas pelos monitores são distribuídas em 20 horas semanais e variavam de acordo com a necessidade do aluno atendido, além da demanda das disciplinas e/ou curso no qual o aluno estava matriculado. Atividades como instalação de softwares adequados às necessidades do estudante com deficiência visual e auxílio no manuseio e manutenção dos programas e edição de textos para a leitura de artigos e outros materiais, são exemplos de atividades desenvolvidas com alunos de baixa visão.

Maria esclareceu, durante a entrevista, que as ações da monitoria se dividem em quatro frentes de trabalho:

*Tem a **monitoria de estudo individual**, que é para auxiliar no estudo, por exemplo quando o aluno tem baixa visão, auxiliar com as leituras e com as transcrições. E quando os alunos têm alguma dúvida com relação ao conteúdo, às vezes os monitores conseguem ajudar porque são da mesma área e tal ou se não conseguem eles auxiliam o aluno com deficiência a buscar as respostas junto a monitoria das disciplinas ou ao docente. Aí tem a **monitoria em sala** que são para os alunos que tem mais comprometimento, alunos com baixa visão que dependem de auxílio para se locomover, por exemplo. Tem um aluno aqui que os monitores vão esperar ele no ponto de ônibus porque se ele vier andando sozinho ele vem tropeçando em tudo, se machucando. Hoje basicamente quem usa essa monitoria em sala são três alunos, dois com baixa visão e um que tem transtorno de déficit de atenção. A outra monitoria é a **monitoria que apoia os alunos nas atividades avaliativas**. Tem alunos aqui que só usam o monitor na hora da avaliação, para poder ler a avaliação e transcrever por exemplo. E o quarto perfil que é a de **produção de material** para os materiais adaptados principalmente para aluno com baixa visão (Maria, grifo nosso).*

A professora destacou também que alguns alunos utilizam todas as monitorias ofertadas, mas isso varia de acordo com a necessidade de cada aluno. A respeito da monitoria de acessibilidade, Vieira e Carvalho (2016) destacaram em seu trabalho a relevância da prática de monitoria no apoio ao discente com deficiência, como uma das ações centrais promovidas pelos núcleos de acessibilidade. As autoras afirmaram que a monitoria permite, além de contribuições à vida acadêmica do discente apoiado, vivências e processos importantes para a formação do aluno que atua como bolsista.

O aluno bolsista, de acordo com as autoras, vivencia espaços de formação, cursos, eventos e grupos de estudos que o qualificam sobre a temática envolvendo alunos PAEE. Assim, o programa de monitoria de acessibilidade, além de apoio aos alunos PAEE, também constitui-se em importante ferramenta para a formação dos alunos monitores, no desenvolvimento de aprendizados e princípios inclusivos (VIEIRA; CARVALHO, 2016).

Com relação aos alunos, quatorze (14) eram atendidos no momento da coleta de dados¹³ pelo Naufes/Alegre, matriculados nos cursos de Agronomia, Licenciatura em Biologia, Ciência da Computação, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Licenciatura em Química, Sistemas de Informação e Zootecnia. O Quadro 5 apresenta esse público:

Quadro 5: Quantitativo de alunos atendidos pelo Naufes/Alegre em 2018/2.

Condição	Nº de alunos
Deficiência Visual – Baixa visão	6
Deficiência Auditiva – perda auditiva	1
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	3
Deficiência Intelectual	2
Transtorno do Espectro Autista	2
Total	14

Fonte: Informações Naufes/Alegre (2018), elaborado pela autora.

Esses alunos se identificaram no momento da matrícula, ou foram identificados posteriormente pelos docentes em suas aulas e encaminhados aos responsáveis pelas ações do Naufes/Alegre. Também existem casos em que o próprio aluno busca o atendimento, apresentando suas necessidades e solicitando os serviços, como esclareceu a entrevistada Maria.

Diante do exposto, observamos que no panorama apresentado inicialmente, a Ufes/Alegre desenvolve ações pautadas no princípio da inclusão, com respeito às diferenças, preocupação com os materiais e estratégias de ensino, além da acessibilidade nas variadas dimensões. Contudo, tais ações requerem mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, discussões e quebra de barreiras, quais sejam barreiras físicas ou atitudinais, para que transformações aconteçam no sentido de garantir acesso e permanência de alunos com deficiência nos cursos superiores.

¹³ Ressaltamos que esse quantitativo é referente ao semestre letivo 2018/2, momento no qual a coleta de dados foi realizada.

5.2 O QUE APONTAM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Utilizamos um questionário para coletar as informações referentes aos professores da Ufes/Alegre. Esse instrumento teve o propósito de identificar e caracterizar os participantes docentes, além de verificar o ponto de vista dos mesmos acerca da inclusão de alunos PAEE no ensino superior.

Com relação ao perfil dos respondentes, a pesquisa contou com a participação de 35,4% dos docentes da Ufes/Alegre, ou seja, 82 participantes responderam ao questionário proposto. Destes, 42 mulheres e 40 homens, com idades entre 29 e 69 anos.

Investigamos ainda o ano de formação dos docentes e observamos participantes que concluíram a graduação em 1969 e o mais recente em 2012. Ainda com relação à formação, 86,6% dos participantes tem o bacharelado como formação inicial. Destacamos que 12 docentes participantes da pesquisa indicaram tanto licenciatura quanto bacharelado em sua formação.

Na Tabela 1, apontamos a formação indicada pelos docentes respondentes no que diz respeito ao curso de graduação.

Observamos que os sujeitos da pesquisa são das mais diversas formações, abarcando diversas áreas, o que poderia indicar diferentes perfis de respostas quanto às questões do questionário, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento sobre atendimento, políticas e práticas relacionadas aos alunos PAEE.

Tabela 1 – Formação inicial dos docentes sujeitos da pesquisa

Formação inicial	Respondentes	Porcentagem
Agronomia	11	13,4
Ciência da Computação	8	9,8
Ciências Biológicas	9	10,9
Ciências Sociais	1	1,2
Engenharia Ambiental	1	1,2
Engenharia de Alimentos	4	4,9
Engenharia Florestal	2	2,4
Engenharia Metalúrgica	1	1,2
Engenharia Química	5	6,1
Farmácia	3	3,7
Física	3	3,7
Geologia	2	2,4
Matemática	7	8,5
Medicina Veterinária	5	6,1
Nutrição	7	8,6
Pedagogia	3	3,7

Química	4	4,9
Zootecnia	5	6,1
Não respondeu	1	1,2
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Nas primeiras 24 (vinte e quatro) questões, os docentes participantes deveriam responder às questões utilizando uma escala de respostas de acordo com sua concordância ou não com a afirmação apresentada. Em seguida, foram apresentadas algumas questões abertas, para que pudéssemos compreender melhor suas opiniões.

Apresentaremos as respostas agrupadas em categorias, de acordo com a temática abordada em cada conjunto de questões, destacando paralelamente o que foi coletado também com as entrevistas sobre as ações do núcleo de acessibilidade.

Cabe salientar, que com o objetivo de esclarecer alguns pontos sobre o trabalho do Naufes, centralizado em Goiabeiras, conversamos com o coordenador¹⁴ do núcleo e apresentaremos seus esclarecimentos ao longo da discussão.

5.2.1 Conhecimento da temática, prática e formação docente

Inicialmente buscamos entender o que os docentes compreendiam sobre a temática da inclusão, com relação ao atendimento de alunos PAEE no ensino superior. Foram abordadas questões referentes à legislação existente e ao Projeto Político Pedagógico dos cursos nos quais atuavam. Além disso, o tópico contempla aspectos da formação desses sujeitos, que poderiam influenciar no trabalho docente.

Com relação ao conhecimento dos sujeitos sobre a temática proposta, diante da afirmação *“Estou familiarizado com as discussões a respeito da educação inclusiva”* observamos na Tabela 2 que 14,6% (12 respondentes) informaram não saber responder se estavam ou não familiarizados com as discussões a respeito da educação inclusiva.

¹⁴ O coordenador, aqui identificado como João (nome fictício), é professor da Universidade Federal do Espírito Santo. No momento da pesquisa estava à frente das ações do Núcleo de Acessibilidade da universidade.

Tabela 2 – Respostas à afirmação: “Estou familiarizado com as discussões a respeito da educação inclusiva”.

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Discordo plenamente	11	13,4
Discordo parcialmente	21	25,6
Não sei responder	12	14,6
Concordo parcialmente	28	34,1
Concordo plenamente	10	12,2
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Notamos, ainda na Tabela 2, que 38 participantes concordaram com a afirmativa (parcial ou plenamente). É importante compreender que, dessa forma, a maioria dos docentes participantes apontou que não estava familiarizado ou não sabia responder (53,6%).

Possivelmente, a formação inicial do docente tenha grande contribuição para seu conhecimento sobre as discussões referentes à educação especial, lembrando que os sujeitos da pesquisa eram oriundos das mais variadas formações, como apresentado anteriormente.

Dessa forma, destacamos que embora exista a indicação de um desconhecimento sobre a temática, notamos interesse e preocupação dos docentes com relação ao atendimento de alunos PAEE, como apontado pelo docente P9: *“A minha maior preocupação é prejudicar o aprendizado dos meus alunos, por falta de treinamento e estrutura para lidar com as diferentes habilidades e necessidades deles”*.

Buscando exemplificar ainda mais a questão da preocupação docente, para o professor P28,

As instituições de ensino superior não se prepararam para receber esses alunos. A diversidade de casos dificulta a padronização das estratégias de atendimento ao estudante. Da forma que está sendo colocada a inclusão, o maior desafio fica a cargo do professor, que de forma isolada e solitária, se vê diante de uma responsabilidade imensa, sem treinamento, sem suporte técnico e psicológico (P28).

Sobre essa situação, Maria nos contou que existe um trabalho de assessoria pedagógica¹⁵, que presta auxílio aos docentes com relação a adaptação de provas,

¹⁵ A entrevistada esclareceu que utilizava esse nome para identificar o trabalho, mas essa ação não compreendia apenas o quesito pedagógico, englobando outras ações como orientações e auxílio aos alunos em inúmeras dificuldades apresentadas.

além de momentos com os professores para esclarecimentos pertinentes ao atendimento de alunos PAEE.

Maria relatou também que a pedagoga da Sugrad organizou um grupo de estudos sobre a docência no ensino superior, existindo a possibilidade de abordagem sobre a questão da formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência. Um grupo de estudos ficou responsável pelo mapeamento dos interesses dos docentes sobre a temática, bem como as suas dificuldades. A intenção é a organização de um calendário formativo para o ano seguinte, com a abordagem de variados temas, apresentados em encontros com os docentes.

Explanando a questão do trabalho com alunos PAEE na universidade, Maria relatou o seguinte:

A gente não tinha nenhum trabalho com os docentes, nem o nosso setor responsável por demanda de formação fazia, com essa temática em específico. Aí agora o Naufes fez umas reuniões em Vitória, levantou a demanda e vai propor ao nosso setor pessoal uma formação continuada para os professores. Só que aí nós já começamos aqui, então os professores vão ter a oportunidade de fazer esse que vai ser ofertado para todos os professores da universidade, mas também terão a oportunidade de fazer aqui. Porque assim, tudo bem que eu acho que a gente tem que fazer o contrário, a gente deveria formar os professores, prepará-los para depois receber os alunos, mas como eles chegaram antes da preparação então a gente conseguiu dar uma boa organizada nos alunos, aí eu falei agora eu quero os professores. Então a gente começou com palestras, e aí agora por meio desse grupo que eu falei para você de formação docente no ensino superior, que está sendo coordenado pela pedagoga da Sugrad, nós vamos introduzir temáticas que envolvem a questão da pessoa com deficiência. E aí os professores terão a possibilidade de cursar essa formação (Maria).

Além desse trabalho de formação docente que vinha sendo organizado, Maria relatou que muitos professores a procuravam para tirar dúvidas, pessoalmente ou por e-mail. Ressaltou também que em alguns momentos encontra resistência e sobre esse fato apontou que “*isso é resultado de qualquer momento de transformação, é muito novo, então isso significa que esse cenário está mudando e isso é muito bom*”.

Com relação à legislação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tivemos 22 respondentes indicando que apresentavam conhecimento sobre os documentos legais, sendo que, desses, apenas quatro (4) indicaram concordar plenamente com a afirmativa. Encontramos 64,6% dos respondentes discordando plenamente (25 participantes) ou parcialmente (28 participantes). Essa questão buscava compreender se os participantes conheciam a legislação sobre as políticas

para inclusão, acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Reconhecemos que existem diversos mecanismos legais que objetivam assegurar o direito à educação e reduzir ou eliminar as barreiras existentes nas universidades, mas não constituem uma garantia de sua aplicabilidade nas IES, tampouco são de conhecimento de grande parte da comunidade acadêmica.

Com relação ao atendimento de alunos PAEE nas classes regulares, encontramos oito (8) respondentes que não concordavam que todos os alunos, independentemente de serem PAEE, pudessem estudar na mesma classe. Tivemos ainda 14 docentes que não souberam responder e a maioria (60 respondentes), ou seja, 73,1% concordou parcialmente ou plenamente com a afirmação de que todos os alunos, independentemente de serem público-alvo da educação especial, poderiam estudar na mesma classe.

Contudo, a Legislação Brasileira (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015) e internacional (UNESCO, 1994) asseguram o direito a educação à todos, além de corroborar com a importância do público-alvo da educação especial estar matriculado no ensino comum, e ainda, garante um currículo satisfatório, visando atender toda necessidade de educação, garantindo a aprendizagem do aluno.

Consideramos interessante verificar o conhecimento dos sujeitos da pesquisa com relação ao previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos nos quais atuavam. Buscamos compreender se os docentes tinham conhecimento sobre o Projeto Político-Pedagógico dos cursos, no que diz respeito ao atendimento de alunos PAEE. Veiga (1998) destaca, a esse respeito, que o projeto político-pedagógico é uma forma de planejarmos o que temos intenção de realizar, é antever um futuro. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 1).

Verificamos que 22 respondentes (26,8%) não sabiam responder à afirmativa que contemplava esse assunto e, ainda, 54,9% discordaram, parcial ou plenamente, com

a afirmação de que o PPP do seu curso de atuação contemplava ações para o atendimento aos alunos PAEE.

No tocante à formação docente, a partir da afirmação *“Durante meu processo de formação pude adquirir conhecimentos a respeito do trabalho com alunos público-alvo da educação especial”*, os respondentes discordaram que puderam adquirir conhecimentos a partir do trabalho desenvolvido com esses alunos. Apenas 14 docentes concordaram com a afirmativa, ou seja, 17,1% dos respondentes.

Com relação ao processo de formação de professores para o ensino superior, precisamos lembrar que esses profissionais são oriundos das mais variadas formações, como caracterizado na Tabela 1, no início do capítulo.

A esse respeito, Santos e Fumes (2012) compararam a formação de professores universitários com os docentes da educação básica e apontaram que os professores com formação nas licenciaturas e Pedagogia têm acesso a um processo de formação que os demais professores universitários não têm, sobretudo no que diz respeito ao caráter pedagógico, disciplinas como didática e práticas de ensino. Assim, a formação do docente universitário fica a cargo dos programas de pós-graduação e da sua própria trajetória profissional.

Entretanto, segundo Glat e Pletsch (2004), as licenciaturas também não contemplam no seu processo formativo conhecimentos relativos a heterogeneidade dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Esse contexto, nos ajuda a compreender as respostas dos professores referentes a área de educação especial.

Nesse sentido, nosso questionário levantou essa questão. Com relação à formação inicial, diante da afirmação *“O maior desafio da educação inclusiva é a falta de formação inicial do professor sobre o tema”*, 63 respondentes (76,8%) indicaram concordar parcial ou plenamente com a assertiva.

Nogueira (2010) verificou que apesar do medo e da desinformação no que diz respeito à realidade de inclusão dos alunos PAEE no ensino superior, os docentes das instituições pesquisadas apresentaram atitudes favoráveis no que diz respeito ao contato com esses alunos, e ainda, relataram uma experiência positiva, que contribuiu para novas formas de vivenciar a prática pedagógica, além de maiores aprendizados.

Exemplificando a categoria, temos o docente P19, que destacou que sua maior preocupação consistia em “*não saber lidar com alunos da educação especial por não possuir nenhuma formação na área*” (P19).

E ainda, o docente P77, que apresentou o seguinte:

Minha principal preocupação realmente é a falta de experiência. Me sinto de certa forma privilegiado por ter tido experiência com uma graduação parcial em um curso de licenciatura. Mesmo assim não me sinto capacitado a lidar com determinadas ações de inclusão. E o grande problema é que a universidade é em sua maioria formada por pesquisadores que se tornaram professores, onde a base de seu conhecimento é técnica e não foi preparada para situações de sala de aula (P77).

A esse respeito, o docente P77 retrata a realidade da universidade, uma vez que observamos um grande número de professores altamente qualificados em suas áreas, sobretudo pela formação dedicada em grande parte à pesquisa, porém com pouca ou nenhuma formação didática para a prática docente, que por vezes exige muito além dos conhecimentos técnicos.

Tardif (2008) aponta que ao exercer a docência, o professor precisa construir alguns conhecimentos, indicados pelo autor como as dimensões de saberes. Constituem essas dimensões, segundo Tardif (2008), os saberes da formação profissional, englobando as ciências da educação; os saberes disciplinares, ofertados pelas disciplinas da formação de cursos superiores; saberes curriculares, compreendidos como programas curriculares aplicados pelos professores (objetivo, conteúdo e método) e os saberes experienciais que surgem a partir da prática docente. Esses saberes estão centrados na formação docente e são consolidados em sua prática, no próprio agir profissional. Todos esses saberes estão interligados e ainda, ligados às experiências de vida e identidade do docente, com sua relação com os alunos e também com os colegas de trabalho (TARDIF, 2008).

É possível encontrarmos a mesma linha de raciocínio na obra de Nóvoa (2009), que além de complementar o que foi apresentado no parágrafo anterior por Tardif (2008), destaca a necessidade do docente também possuir algumas disposições, tais como: o conhecimento; ter o domínio do conteúdo que ensina; ter uma cultura profissional, pautada na compreensão da profissão e conhecimento do local de trabalho; tato pedagógico, para saber ensinar e se comunicar com os alunos; trabalhar em equipe,

se envolvendo com projetos da escola e ainda; compromisso social, ou seja, estar verdadeiramente inserido no contexto educacional (NÓVOA, 2009).

Percebemos que são competências necessárias para a atuação docente, sobretudo quando pensamos em alunos PAEE, tanto as dimensões indicadas por Tardif (2008) quanto as disposições elencadas por Nóvoa (2009).

Observamos em alguns relatos, docentes reconhecendo uma limitação em seu trabalho ou lacunas na formação para a atuação em sala de aula com a diversidade de alunos, sobretudo alunos com alguma deficiência. *“A maior preocupação é trabalhar com diversas limitações (minhas) assim como a grande variedade de alunos com demandas diferentes numa mesma turma”* (P82).

Corroborando com o professor P82, o docente P36 apresentou grande preocupação com o processo de aprendizagem do aluno: *“Minha grande preocupação é de não ser capaz de promover uma aprendizagem efetiva ou que seja ao menos equivalente à alcançada pelos alunos sem necessidades especiais”*.

Com relação à prática docente, também investigamos como os docentes organizavam suas aulas no tocante ao atendimento de alunos PAEE. O planejamento de aulas é um ponto importante a ser analisado, no tocante ao atendimento desse público. Diante da afirmação *“O planejamento de minhas aulas provê oportunidades para atividades que atendam a todos os alunos, sendo eles público-alvo da educação especial ou não”*, encontramos 27 participantes que acenaram positivamente para essa questão, sendo 25,6% de respostas “concordo parcialmente” e 7,3% de respostas “concordo plenamente”.

Para Vitalino e Valente (2010), é importante compreender que não temos fórmulas ou receitas prontas para nortear a educação na perspectiva inclusiva. Precisamos propor uma constante reflexão profissional, além da criação de estratégias durante o próprio agir docente, o que contribuirá com a geração de possibilidades para atender às mais variadas necessidades que emergem no cotidiano educacional.

Com relação às metodologias utilizadas em sala de aula, 49 respondentes indicaram não concordar que a metodologia utilizada atendesse a todos os alunos, sendo eles público-alvo da educação especial ou não.

As respostas podem indicar uma movimentação no sentido de compreender a necessidade de adaptação ou mudanças nas metodologias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem de alunos PAEE.

A esse respeito, o docente P20 afirmou o seguinte:

Algumas de minhas preocupações estão relacionadas as aulas práticas laboratoriais, uma vez que os laboratórios não estão preparados para atender a demanda dos alunos caracterizados como público-alvo da educação especial, por meio de acessibilidade arquitetônica, instrumental e pedagógica. Além disso, preciso desenvolver reflexões pedagógicas e as adaptações necessárias (curso) para que todos os acadêmicos tenham condições de acesso às minhas aulas teóricas e modelos de avaliações (principalmente das disciplinas práticas) (P20).

O docente continuou justificando a sua preocupação também com relação às aulas práticas: *“Como ministro disciplinas da área de ciências básicas e análises clínicas, utilizo em muitas aulas práticas a visualização e discussão de lâminas em microscópios”*. O docente afirmou encontrar dificuldade para demonstrar este conteúdo ao público com deficiência visual (P20).

Nesse ponto, é possível notar a necessidade urgente de apoio da universidade para as questões docentes relacionadas ao atendimento de alunos PAEE. Falaremos sobre o apoio da instituição e como os docentes percebem (ou não) esse apoio no tópico seguinte.

5.2.2 Acesso, permanência e apoio da instituição

Nesse momento, retrataremos as questões apresentadas pelos docentes que remetem ao acesso e à permanência de alunos PAEE no ensino superior, sobretudo nos cursos da Ufes/Alegre.

Compete destacar que as falas apresentadas pelos docentes nesse tópico, por vezes apresentaram termos referentes às barreiras para a inclusão. Conforme apresentamos no Capítulo 2, intitulado *“Políticas públicas e a pessoa com deficiência no ensino superior”*, consistem em barreiras institucionais, barreiras atitudinais e as barreiras de acessibilidade, como destacado por Augustin (2012).

Com relação às aulas ofertadas, foi questionado se os docentes acreditavam ser possível minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos público-alvo da educação

especial nas disciplinas ofertadas. Nessa questão, 54 docentes (65,9%) afirmaram concordar com a sentença. Entretanto, destacaram algumas preocupações, tais como a apresentada pelo docente P45: *“Uma das principais preocupações é não conseguir dar a devida atenção aos alunos público-alvo da educação especial devido ao grande número de alunos nas disciplinas de Matemática”*.

Outro docente, no que diz respeito à entrada e permanência desses alunos, apontou não ter preocupação quanto ao ingresso, pois acredita que *“eles podem ter êxito na carreira acadêmica. A preocupação reside no fato de a universidade garantir ou não os recursos didáticos necessários, bem como a formação do professor”* (P79).

O docente P54 acrescentou que não se sentia preparado para lidar com todas as questões envolvidas e seu receio consistia em *“desmotivar e desperdiçar oportunidades de formação para criar uma sociedade onde mais pessoas tenham oportunidades de se realizarem pessoal e profissionalmente”*.

Sobre a permanência de alunos PAEE na universidade, destacamos a questão das barreiras atitudinais, conforme apresentado pelo docente P31:

Minha maior preocupação refere-se ao acolhimento do aluno no âmbito da turma e da instituição como um todo. Tive oportunidade em ministrar aulas para alunos com limitações físicas e em alguns casos foi perceptível a falta de solidariedade dos colegas. Além da formação dos profissionais envolvidos no processo, toda a instituição deve ser conscientizada sobre o assunto. A inclusão deve ser um assunto em todos os cursos de graduação, deve envolver docentes, estudantes e funcionários (P31).

E ainda, o docente P39, destacou que seria necessário maior acolhimento dos alunos PAEE, conforme destacamos sua resposta, na qual apontou ser necessário *“acolhimento e atenção, principalmente nos primeiros períodos do curso”* (P39). Ou seja, percebemos a questão atitudinal como importante ferramenta no processo de inclusão desses alunos, também na visão dos docentes sujeitos da pesquisa. Desse modo, faz-se necessário, segundo Augustin (2012), considerar as barreiras atitudinais no processo de atendimento de alunos PAEE.

Nesse íterim, ressaltamos a importância de um trabalho de conscientização junto à comunidade acadêmica, envolvendo docentes, alunos e servidores técnico-administrativos. O Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade preconiza como uma das funções do núcleo de acessibilidade, a realização de campanhas de conscientização dirigidas à comunidade acadêmica, no que diz respeito ao uso e

respeito aos espaços físicos (UFES, 2017). Compreendemos que, para além de ações voltadas aos espaços físicos, poderiam haver ações pautadas no respeito e no acolhimento da diversidade humana, sobretudo com relação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A entrevistada Maria, responsável pelas ações do núcleo de acessibilidade em Alegre, destacou que são desenvolvidas ações na unidade de Alegre, pensando na temática da inclusão. Ações ligadas aos docentes, como a Assessoria Pedagógica, apresentada anteriormente, e também ações diretas com os alunos com deficiência, como a utilização dos espaços (como a sala na biblioteca) e um trabalho de atendimento aos discentes. Maria esclareceu que algumas ações são desenvolvidas por outros docentes, não exatamente ligadas ao núcleo, mas são ações da universidade, dos docentes e dos orientados de mestrado, por exemplo, que contribuem para o crescimento de um trabalho voltado à temática.

[...] assim, eu acho, acho não, eu tenho certeza que nos últimos anos essas ações tem crescido muito. Porque por exemplo, quando eu cheguei aqui em 2012, não tinha nada. E se você olha agora tem muita coisa. Tem muitos professores trabalhando com a temática, não só professores da área pedagógica, tem os professores da área de ensino, das disciplinas específicas, das instrumentações, como a sua orientadora, por exemplo, que estão pesquisando também e isso é bárbaro porque tira só daqui das áreas pedagógicas, e avança. Isso é bom para os alunos porque hoje eu tenho que ficar pensando como que o aluno com deficiência visual vai estudar entomologia, por exemplo. E eu sou formada em História. Então eu preciso de alguém que seja da área, das ciências agrárias, ciências naturais, que vá me ajudar a pensar isso também. Porque aí a gente une os conhecimentos e avança (Maria).

Ao mesmo tempo que observamos um movimento docente favorável à temática da inclusão de alunos PAEE na universidade, destacamos também alguns docentes que apontaram o que consideram dificuldades no trabalho com esse público, como observamos no relato do docente P29:

Sou professor de um curso que é uma das engenharias mais difíceis, onde há muito cálculo complexo e muita prática de laboratório, então dependendo da deficiência o aluno poderá ter uma enorme dificuldade para continuar e com isso abandonar mais cedo que os alunos em geral (P29).

Na mesma linha de abordagem, o docente P10 apontou que também encontra dificuldades para atender aos alunos PAEE: “Pois o curso tem na base a ‘lógica’.

Alunos com deficiência intelectual não conseguem desenvolver essa base lógica (P10).

Seguindo, encontramos o relato do professor P48 que afirmou:

Cada vez aumenta mais o número de alunos com algum tipo de transtorno de desenvolvimento, sem contar com transtornos como ansiedade, depressão, etc. Alguns desses transtornos impossibilita que alguns desses alunos tenha sucesso na profissão/curso que escolheu. A preocupação é como conciliar a garantia/permanência desses alunos se eles não possuem condições mínimas pessoais de permanecer no curso escolhido (P48).

Possivelmente, esses docentes compreendiam a deficiência como um fator limitante no aprendizado, desse modo, estavam focados mais na deficiência do que nas potencialidades dos sujeitos. Tal fato nos remete ao modelo médico-psicológico da educação especial indicado por Garcia (2006). Esse modelo pauta-se na etiologia da deficiência, buscando mensurar as capacidades/incapacidades do sujeito (GARCIA, 2006).

Como esclareceu o entrevistado João, responsável pelo Naufes, no decorrer do ano de 2019, já vinha sendo debatida a campanha de acessibilidade de 2019, visando um trabalho voltado para a questão da conscientização e respeito às diferenças, divulgação do plano de acessibilidade, seus princípios norteadores, bem como o “*combate ao capacitismo*¹⁶, porque as pessoas não acreditam na capacidade das pessoas com deficiência”.

Garcia (2006) reflete sobre os limites do modelo médico-psicológico à medida que está pautado em identificar o aluno exclusivamente por meio da sua deficiência, definindo o sujeito como a deficiência em si. A autora destaca que essa abordagem dá ênfase ao papel dos diagnósticos, o que gera preconceito e segregação por meio da estigmatização dos sujeitos.

Por meio do relato da entrevistada Maria, observamos que essa questão da visão docente pautada na deficiência não é exclusiva da universidade. Possivelmente, trata-se de uma concepção também presente na educação básica, na qual os profissionais apresentam um sentimento de “pena” em relação as pessoas com deficiência e não

¹⁶ Vem da palavra capacidade, o capacitismo é um sistema de opressão que impede a inclusão da pessoa com deficiência. Segundo a psicóloga e integrante do Coletivo Feminista Hellen Keller e UBM, Vitória Bernardes, o capacitismo “é a estrutura que nos impede de estar no centro das decisões, ocupar espaços de poder ou ao menos nos sentir representados nesses espaços”, além de impedir os acessos sociais, desconfigura a capacidade da pessoa com deficiência “desconsidera a pluralidade e as diferenças na deficiência e supervaloriza capacidades que muitas vezes nem são necessárias para determinadas atividades”.

investem em ações voltadas a aprendizagem dos alunos, ou seja, no desenvolvimento do seu potencial:

[...] as pessoas sentem pena da pessoa com deficiência, e aí muitas vezes ele passa pelo processo formativo lá da escola e ele não passou por aquele crivo objetivo que o professor faz sobre o aluno, aquela avaliação, na qual ele tem que fazer essa prova ou trabalho ou apresentar ou se expressar para poder se desenvolver e muitas vezes eles vão só empurrando, o que foi o caso de um aluno nosso aqui que ele começou a ter muita dificuldade em álgebra. A monitora dele dessa disciplina, ela é muito boa em álgebra, e aí ela o interpelou: ‘mas olha só, essa matéria você estuda na escola lá no ensino médio, você não aprendeu?’ Ela perguntou para ele, aí ele ficou pensando... ela falou assim para ele: ‘mas o que você estudou no ensino médio, como que era?’ Aí ele falou assim: ‘então, a minha professora me botava para fazer prova junto com outros alunos, eles faziam tudo e eu não fazia nada’. E aí quando ele tomou consciência de que aquilo o prejudicou, a monitora me contou que ele chorou, que ele entrou em desespero, tipo eu ‘não sei nada’. Aí essa monitora, ela é muito legal, ela falou assim, ‘eu vou te ajudar’. Daí ela começou a estudar álgebra com ele, a ensinar as coisas básicas e aí ele conseguiu passar porque ele é um aluno muito dedicado e muito inteligente, ele é muito proativo, ele busca, ele não é uma pessoa assim acomodada. Então assim, mas veja o prejuízo que ficou da Educação Básica que muitas vezes as pessoas não enxergam as pessoas como sujeitos de conhecimento e não depositam o que depositam nos demais alunos, sendo que ele é plenamente capaz de aprender, ele aprendeu agora com a monitora que nem professora de matemática é (Maria).

Maria destacou que a falta de investimento pedagógico na educação básica reflete no ensino superior, contribuindo para que muitos alunos tenham dificuldades, *“algumas dificuldades mais inerentes da deficiência do que da formação e outros da formação e outros das duas coisas”* (Maria).

Diante dessa questão, retomamos os resultados obtidos por Chahini (2006) ao verificar a necessidade de uma educação básica de qualidade para que as pessoas com deficiência possam ingressar e permanecer na educação superior, obtendo êxito. Corroborando com essa visão, Oliveira (2007) aponta a existência de práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento de alunos PAEE, além da falta de conhecimento da incompetência da escola no sentido de lhes ofertar um ensino de qualidade.

Encontramos, ainda, alguns relatos de docentes que apontaram a falta de estrutura física suficiente para o acesso e permanência de alunos com algum tipo de deficiência.

Conforme destacamos no relato do respondente P16: *“a principal dificuldade no nosso campus se refere a ausência de condições de infraestrutura física, no que se refere a acessibilidade”* (P16).

Concordando com a visão acima, no tocante às condições da Ufes/Alegre, o participante P23 abordou que sua principal preocupação

[...] refere-se, primeiramente, às condições de infraestrutura disponibilizada (ou não) pela instituição. Ou seja, falta de tecnologias de acessibilidade para o deslocamento dos estudantes, bem como condições para seu desenvolvimento pedagógico (P23).

Com relação ao apoio da instituição para o trabalho docente no tocante ao atendimento à diversidade, apresentamos a seguinte afirmação no questionário: “A instituição na qual atuo provê atividades de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a responderem à diversidade”. As respostas a essa afirmativa, podem ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Respostas à afirmação: “A instituição na qual atuo provê atividades de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a responderem à diversidade”.

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Discordo plenamente	20	24,4
Discordo parcialmente	19	23,2
Não sei responder	25	30,5
Concordo parcialmente	16	19,5
Concordo plenamente	2	2,4
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Ao analisar o quantitativo de respostas a essa questão, observamos que 30,5% (25 respondentes), não sabiam responder, ou seja, desconheciam se a universidade ofertava alguma formação ou atividade que os auxiliassem no atendimento da diversidade na instituição.

Sabe-se que a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, sobre a Carreira do Magistério Superior, de acordo com a Lei Nº 12.772 de 2012, incentiva a formação docente. Estevão (2004) critica a formação docente continuada que tem como objetivo apenas a ascensão profissional, pois acredita que esse tipo de formação amplia a separação entre teoria e prática, dando um destaque ao consumo do saber em detrimento da sua operacionalização. Os docentes sujeitos da pesquisa concordaram que participar de cursos e formações poderia auxiliar no trabalho docente, como investigamos na questão apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Respostas à afirmação: “Participar de eventos como congressos e minicursos sobre Inclusão de alunos PAEE pode auxiliar o trabalho do professor com alunos público-alvo da educação especial”.

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Discordo plenamente	0	0,0
Discordo parcialmente	1	1,2
Não sei responder	2	2,4
Concordo parcialmente	34	41,5
Concordo plenamente	45	54,9
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Apenas um docente informou não concordar que a participação em eventos, congressos e minicursos que discutissem a temática proposta, poderia auxiliar no trabalho com alunos PAEE.

Buscamos identificar também se os docentes tinham conhecimento das ações realizadas pela universidade no tocante ao apoio para o atendimento de alunos PAEE, como elencado na tabela a seguir.

Tabela 5 – Respostas à afirmação: “Na minha instituição os professores recebem apoio para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial”.

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Discordo plenamente	23	28,0
Discordo parcialmente	17	20,7
Não sei responder	17	20,7
Concordo parcialmente	22	26,8
Concordo plenamente	3	3,7
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Podemos observar que 48,7% dos respondentes discordaram, ou seja, não consideraram que a instituição ofertava apoio para trabalhar com alunos PAEE. E ainda, 20,7% (17 respondentes) indicaram não saber responder se a instituição oferecia algum apoio nesse sentido.

Entretanto, concordaram com o fato de ser necessária a realização de formação na área. Na Tabela 6, temos as respostas referentes à afirmação “*É necessário que a universidade promova alguma formação específica para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial*”.

Tabela 6 – Respostas à afirmação: “É necessário que a universidade promova alguma formação específica para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial”.

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Discordo plenamente	0	0
Discordo parcialmente	3	3,7
Não sei responder	2	2,4
Concordo parcialmente	20	24,4
Concordo plenamente	57	69,5
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Observamos que 77 docentes (93,9%) concordaram com a afirmação, ou seja, indicaram que existia uma demanda por formação específica para o atendimento de alunos público-alvo da educação especial.

Contudo, também identificamos que os docentes apontaram algumas dificuldades para a participação em cursos e eventos: *“A principal dificuldade é a falta de tempo disponível para participação em cursos de capacitação/palestras e falta de tempo para efetuar novas técnicas de ensino, devido ao excesso de atividades/carga horária”* (P68).

Omote et al. (2005) destacam que muitos docentes não recebem a formação especializada adequada para o desenvolvimento do trabalho com alunos PAEE. A esse respeito, Prieto (2005) indica que um pequeno número de docentes ligados à rede pública de ensino tem formação adequada ou até mesmo informação sobre o atendimento aos alunos PAEE, tendo em vista que a maioria ingressa nos sistemas de ensino por meio de concurso público e muitas vezes sem nenhum contato prévio com esse público, ou com a temática da inclusão de alunos PAEE.

Os docentes também apontaram dificuldades na comunicação da universidade com relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em suas aulas. O professor P22 indicou como necessária a informação sobre a presença de alunos com alguma necessidade especial em sua disciplina, além da oferta de orientações sobre como direcionar o trabalho em sala de aula e com o monitor da disciplina e/ou monitor de acessibilidade.

Chahini (2010), em sua pesquisa de mestrado, identificou que alguns docentes sequer tinham conhecimento da presença de alunos com deficiência em suas classes, mesmo após três meses de aula. A autora ressalta que casos assim são atípicos, mas

em sua pesquisa, o docente não havia se dado conta de que em sua sala existia um aluno com baixa visão.

Nogueira (2010) destaca que apesar da desinformação, em muitos casos, a realidade da inclusão de alunos PAEE no ensino superior demonstra que os docentes apresentam atitudes favoráveis em relação ao atendimento desses alunos, ocorrendo uma boa experiência na relação com eles, o que, em muitos casos, acrescenta novas formas de vivenciar a prática pedagógica.

Nesse sentido, notamos nas respostas dos professores P62 e P79 a abertura à temática e o reconhecimento da necessidade de se adaptar e se capacitar para a realização de um processo que torne possível a permanência e conclusão da graduação de alunos PAEE.

A esse respeito, o professor P62 afirmou: *“Não vejo problema, só preciso me adaptar”* e o docente P79 informou: *“Fiz poucos cursos na área da deficiência visual e preciso aprender mais para melhorar minha metodologia e didática”*.

Destarte, percebemos que seria interessante a universidade oferecer uma forma de comunicação efetiva junto aos docentes, até mesmo para que eles também possam auxiliar os alunos na busca por seus direitos e por serviços já existentes na Ufes/Alegre.

Observamos isso na questão apresentada na Tabela 7, sobre o conhecimento dos docentes acerca do trabalho realizado junto aos alunos PAEE.

Tabela 7 – Respostas à questão: “Você tem conhecimento se a Ufes/Alegre oferece algum serviço de apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial?”.

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Sim	49	59,8
Não	33	40,2
Total	82	100

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Em seguida, caso o docente respondesse “sim”, era solicitado que informasse quais serviços de apoio especializado tinha conhecimento. Nessa questão, não apresentamos opções, o professor poderia responder livremente. Encontramos, dentre os 49 participantes que afirmaram ter conhecimento, apenas 15 respostas referentes ao Naufes/Alegre. Embora os docentes soubessem da existência de ações

na Ufes/Alegre relacionadas à temática, parece que não havia um conhecimento sobre a existência de um trabalho mais consistente e sistematizado. Muitos docentes indicaram conhecer o trabalho de monitores que acompanham os alunos PAEE, além do trabalho desenvolvido por alguns docentes, mas não compreendiam esse trabalho como parte de um todo maior.

Abaixo indicamos as respostas encontradas para a questão aberta referente à pergunta: “*Você tem conhecimento se a Ufes/Alegre oferece algum serviço de apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial? Se sim, quais?*”.

Quadro 6 - Conhecimento dos docentes quanto ao oferecimento de serviço de apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial.

Docente	Resposta
P3	<i>Acompanhamento de monitores para alunos com deficiência visual, apoio psicológico</i>
P4	<i>SAUNI</i>
P5	<i>Monitor leitor e transcritor. Ampliação do material didático fornecido pelo docente.</i>
P7	<i>Aqueles oferecidos pelo Naufes</i>
P8	<i>A Ufes possui o Naufes, que é o Núcleo de Acessibilidade. Ele auxilia os alunos na aquisição e confecção de materiais de apoio e monitores.</i>
P10	<i>Monitores em número insuficiente</i>
P11	<i>Monitores que o auxiliam em provas, no caso dos deficientes visuais. No intelectual, desconheço se há apoio.</i>
P12	<i>Núcleo de educação inclusiva, presidido pela professora Maria¹⁷.</i>
P13	<i>Para estudantes com deficiência intelectual</i>
P17	<i>Naufes</i>
P19	<i>Tem a Professora Maria, representante do Naufes em Alegre, que coordena os monitores de acessibilidade que dão apoio a alunos dentro e fora da sala de aula. E a professora também auxilia os professores em orientação pedagógica.</i>
P22	<i>Monitor</i>
P23	<i>Monitor para acompanhar o aluno nas aulas.</i>
P24	<i>Núcleo de acessibilidade.</i>
P26	<i>Psicológica</i>
P28	<i>Projeto Naufes</i>
P29	<i>Monitores de acompanhamento</i>
P31	<i>Núcleo de assistência a esses alunos</i>
P32	<i>Existe um núcleo para tratar desse assunto, são disponibilizados monitores para auxiliarem os estudantes com deficiência.</i>
P33	<i>Naufes (Núcleo de Acessibilidade da Ufes)</i>
P37	<i>Há uma professora/funcionária que auxilia professores que lecionam para alunos com necessidades especiais, dando orientações mínimas de formas sobre como agir em tal situação.</i>
P39	<i>Núcleo de Acessibilidade da Ufes – Naufes</i>
P40	<i>SASAS, psicólogo junto com a prof. Maria (responsável pelos processos).</i>
P42	<i>Oferece suporte através de alunos bolsistas que acompanham alunos com necessidades especiais.</i>
P43	<i>SASAS</i>
P49	<i>Apoio do Naufes para alguns alunos (bolsas para monitores).</i>
P50	<i>Monitoria de acessibilidade, Projeto Incluir – Naufes</i>
P52	<i>Apoio psicopedagógico</i>

¹⁷ Nome fictício.

P54	<i>Acompanhamento de especialista e monitoria.</i>
P55	<i>Acompanhamento psicológico.</i>
P57	<i>Acompanhamento desses estudantes por alunos bolsistas/especialistas</i>
P59	<i>Oferece aos alunos com deficiência visual e auditiva.</i>
P60	<i>Tem um apoio pedagógico quando se matricula um aluno.</i>
P61	<i>Monitores para deficientes visuais.</i>
P62	<i>Monitor leitor (para deficientes visuais)</i>
P63	<i>Eu acho que existe monitoria específica.</i>
P65	<i>Monitoria</i>
P66	<i>Monitores para acompanhamento</i>
P67	<i>Assistência estudantil.</i>
P68	Naufes
P70	<i>Apoio psicológico, tradutor Libras</i>
P72	<i>Apoio pela professora Maria da área da Educação.</i>
P73	<i>Apoio a deficientes visuais e Libras</i>
P75	<i>Bolsista que ajuda a leitura e estudo</i>
P76	<i>Monitor para deficiente visual.</i>
P78	<i>O SASAS que presta, além de serviço de saúde, presta serviço de ajuda psicológica e um trabalho da Prof Maria com deficientes visuais e auditivos.</i>
P79	<i>Monitores leitores, confecção de material didático ampliado, intérpretes de Libras</i>
P80	O Núcleo de Acessibilidade e um intérprete para alunos surdos.
P82	<i>Fornecimento de monitor ao aluno com necessidade.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Podemos observar que muitos respondentes indicaram algumas ações realizadas, com relação ao trabalho de monitores, assistência estudantil e apoio psicológico. Todavia, as respostas podem indicar o não conhecimento dessas ações de forma conjunta e estruturada, provenientes de um trabalho do núcleo de acessibilidade.

Mais uma vez, reiteramos a importância da universidade realizar um trabalho de divulgação das ações já realizadas com o público-alvo da educação especial. Além de ações sistematizadas, organizadas pelo Naufes/Alegre, como destacado pela responsável pelo núcleo em Alegre, existem diversas outras ações, de docentes que se interessam pelo tema, atividades ligadas a pesquisas de mestrado e, ainda, ações mais amplas oriundas da Reitoria, que não são de conhecimento dos professores.

Compreendemos que é necessário que os docentes tenham acesso e conhecimento dos trabalhos desenvolvidos, para que também sejam divulgadores disso, junto aos demais docentes, bem como junto aos alunos que precisam desses serviços.

Sabemos que a Ufes, assim como as demais universidades federais, encontram dificuldades para a efetivação de ações e medidas que tornem o processo de acolhimento, permanência e formação de qualidade, tanto de alunos com deficiência, quanto aos demais alunos em situações de vulnerabilidade ou demais questões ligadas à diversidade. São muitos os desafios para garantir ações que possibilitem

sucesso acadêmico aos alunos PAEE. Segundo Falcão et. al (2012), uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiência, mas em uma nova visão, que seja capaz de promover a inclusão social, práticas heterogêneas adequadas à diversidade do aluno, por meio de metodologia, currículo, avaliação e atendimento educacional especializado.

De acordo com Castanho e Freitas (2006), as ações relacionadas aos alunos PAEE no ensino superior constituem-se como questões de democracia e cidadania, sendo um processo de construção de uma sociedade mais justa, pautada na inclusão.

Com relação à questão da inclusão de alunos PAEE na Ufes e na unidade de Alegre, as principais dificuldades para a implementação de uma política de acessibilidade dizem respeito aos recursos financeiros e humanos. Para João, as dificuldades estão na organização da própria universidade.

[...] um certo endurecimento dos espaços de decisão, na forma como o Naufes está posto sem autonomia e independência, para tocar uma ação que é intersetorial, que vai do reitor até o aluno da classe, da acessibilidade física até a acessibilidade atitudinal, uma barreira atitudinal para criar a cultura da política inclusiva. E nesse aspecto, alguns pontos como a não existência de uma política de acessibilidade, a não existência de um plano de formação pedagógica, a dificuldade orçamentária, a falta de recursos humanos para tocar uma ação tão ampla e importante como essa (João).

Maria, responsável pelas ações do núcleo em Alegre, também apontou a questão da falta de autonomia. A entrevistada indicou que seria importante o Naufes/Alegre ter um pouco mais de autonomia, sobretudo com relação aos recursos financeiros, o que possibilitaria a resolução de situações que acabam se estendendo por um longo tempo, mas que poderiam ser solucionadas de forma mais rápida, como a aquisição de determinados equipamentos.

A outra questão diz respeito aos recursos humanos, que de acordo com Maria, seria importante para estruturar o núcleo com profissionais especializados.

[...] a gente trabalha com monitores, o ideal seria que eu tivesse pedagogo, professores que pudessem apoiar esses alunos ou que existisse algum tipo de programa que, por exemplo, a gente pudesse captar os próprios professores da universidade por meio, sei lá, de bolsa, ou redução de carga horária, enfim, não sei como que a gente poderia fazer essa busca desses profissionais para trabalhar com esses alunos (Maria).

A entrevistada destacou que seria interessante contar com o trabalho de um servidor que fizesse uma ação de busca ativa desses alunos, como a identificação e abordagem dos mesmos.

Seria legal a gente ter um servidor que pudesse fazer essa busca ativa, porque, por exemplo, eu sou professora, por Alegre não ser um Núcleo autônomo, eu não tenho carga horária disponível para ele. Nesse semestre tenho 12 horas de encargos didáticos, semestre que vem vou ter 16. Eu tenho três orientados de TCC, eu tenho uma de iniciação científica, eu oriento os alunos com deficiência e mais oito monitores. Eu não estou tendo tempo de me aprofundar em nada por conta dessas demandas, que são muitas, entendeu? Então assim, se a gente tem um servidor, um pedagogo ou professor especialista, que pudesse fazer esse trabalho técnico, é mais técnico no sentido assim de buscar os alunos, identificar, trazer, mapear, vê o que cada um precisa, nossa, ajudaria muito (Maria).

Dessa forma, observamos que existem desafios a serem vencidos, sobretudo os que dizem respeito aos recursos orçamentários e recursos humanos. De acordo com Prieto (2005), o processo de inclusão escolar demanda a participação e reivindicação social no tocante à melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos, além da garantia de investimentos, visando ações e medidas que contribuam com a melhoria do ensino, sobretudo o de nível superior.

Os entrevistados também foram questionados sobre as possibilidades para a implementação da política de inclusão na universidade, quais seriam as perspectivas para o avanço das ações do Naufes e demais setores.

Maria destacou que vem percebendo que os professores estavam mais receptivos a essa questão.

[...] muitos estão preocupados, mas você vê que não é uma preocupação negativa, é uma preocupação positiva. Reconhecem a questão do direito da pessoa com deficiência ocupar esse espaço, reconhecem a possibilidade e a capacidade desses sujeitos. Mas são pessoas que eu vejo que estão, assim, com medo (Maria).

Maria nos contou que no grupo de estudos da Docência no Ensino Superior, muitos professores demonstraram uma angústia, mas que percebe isso como algo positivo. Para Maria, a visão da sociedade, de modo geral, tem se modificado bastante em relação à pessoa com deficiência. A professora indicou acreditar que as pessoas têm visto esses sujeitos como sujeitos de aprendizagem.

Mas eu vejo isso como ponto positivo, essa abertura, aquela outra questão que eu já falei anteriormente... outros professores se envolvendo com a temática. Se você fosse olhar assim, tecnicamente falando, quando a gente entra nas caixinhas da universidade... quem foi que entrou na caixinha da

universidade para trabalhar com Libras, educação e inclusão aqui? Fui eu. Mas ainda bem que temos outros colegas que tem esse perfil também, professores que hoje ocupam outras caixinhas da universidade, mas que tem formação também na área e que contribui com o trabalho. Tanto no ensino quanto na pesquisa e outros professores que não eram da área, que não tinham formação e que hoje se orientam para essa direção, por exemplo a minha grande parceira do grupo de acessibilidade, a professora Ana¹⁸. A própria movimentação dos professores eu vejo como algo muito positivo e eu vejo que tem outras pessoas que tem se interessado também, coordenadores de curso que tem entendido a importância de pensar esses sujeitos aqui na universidade (Maria).

Para João, as possibilidades estão na elaboração de uma política de acessibilidade, na organização de um movimento pró-acessibilidade e a reunião de pessoas que lidam com a questão para trabalhar esse assunto. O entrevistado indicou também como pontos a serem desenvolvidos:

A elaboração de um plano de formação pedagógica, a reestruturação de um plano de acessibilidade para a universidade, para a criação dos núcleos de acessibilidade regionais, a ida do Naufes para a reitoria¹⁹, um aumento do número de pessoas para trabalhar com acessibilidade e também o apoio financeiro e político para que isso possa acontecer. A compra de equipamentos, por exemplo, é um desses pontos. E a aprovação de resoluções e portarias que poderiam dar garantias tanto aos professores quanto aos alunos sobre seu processo de ingresso e permanência na universidade (João).

Observamos, ao longo das apresentações dos dados coletados, variadas opiniões dos docentes quanto ao acesso, atendimento e permanência de alunos PAEE na Ufes/Alegre, bem como variados questionamentos, medos e dúvidas com relação ao processo, tão necessário e urgente, de atendimento a esse público.

Compete destacar a importância das entrevistas com os professores que estavam à frente das ações desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade da universidade, seja em suas ações centrais em Vitória ou na unidade de Alegre. As entrevistas foram fundamentais para esclarecer alguns apontamentos docentes, além de caracterizar as ações que já vinham sendo realizadas, os entraves, dificuldades e as possibilidades para o desenvolvimento e fortalecimento da política inclusiva na universidade.

¹⁸ Nome fictício.

¹⁹ No momento da entrevista, João confirmou que o Naufes ainda estava instalado no Campus de Goiabeiras e que seria pertinente a mudança para a Reitoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é garantido por lei a todos, como preconiza a Constituição Federal de 1988. Em se tratando de pessoas com deficiência, ou ainda, com relação aos alunos público-alvo da educação especial, é sabido que não bastam as garantias legais. Para além da legislação, é preciso luta social, empenho e reivindicação de toda a sociedade.

Com relação aos aspectos legais, observamos nas últimas décadas uma crescente preocupação com as pessoas com deficiência. Notamos a criação de leis e decretos que versam sobre o direito das pessoas com deficiência, o que também compreende o direito à educação e, conseqüentemente, o ensino superior.

No ensino superior, especificamente na Universidade Federal do Espírito Santo, seguindo as políticas em âmbito nacional, observamos a existência de ações, projetos e documentos que estão norteando esse processo, no sentido de garantir aos alunos PAEE as condições necessárias para seu acesso, permanência e conclusão da graduação.

Compete recordar que buscávamos com a presente pesquisa, compreender como ocorre o processo de acesso e permanência do público-alvo da educação especial na Ufes/Alegre e as ações desenvolvidas para garantir o direito à educação desses sujeitos.

Nossos objetivos buscavam trazer à tona esclarecimentos, junto aos docentes da Ufes/Alegre, sobre fatores que favoreciam e/ou dificultavam seu trabalho com relação às políticas previstas para o acesso, permanência e êxito de alunos PAEE no ensino superior. Ou seja, queríamos compreender a implementação da política de educação especial na Universidade Federal do Espírito Santo – Unidade de Alegre, com relação ao acesso e permanência desses alunos.

Nesse percurso, visando esclarecer nossos anseios quanto à temática proposta, nossa investigação pautou-se em alguns pontos como o conhecimento/entendimento dos documentos orientadores da política de inclusão e demais documentos pertinentes; a investigação das ações desenvolvidas na Ufes/Alegre com relação à inclusão de alunos PAEE; a compreensão de como ocorre o atendimento a esse público; verificação de como os alunos com deficiência tem sido assistidos pela Ufes/Alegre; e, ainda, compreensão, por meio da visão dos docentes, da inclusão de

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante da pesquisa realizada, foi possível constatar alguns elementos principais, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Ufes. A Ufes indica em seu Plano de Desenvolvimento Institucional as ações direcionadas ao atendimento de alunos PAEE, pautando-se em ações para a adequação de uma universidade inclusiva e diversa, que receba as pessoas com deficiência, sejam elas alunos, docentes, técnicos administrativos ou visitantes.

Dentre as ações da universidade, destacamos a criação do núcleo de acessibilidade, criado em 2013, para promover, coordenar e executar programas, políticas e ações voltadas para a mobilidade e a acessibilidade, além do acompanhamento e fiscalização das políticas de inclusão relacionadas aos alunos PAEE. Em Alegre, embora não existisse um núcleo instalado e autônomo, destacamos o desenvolvimento de ações de atendimento aos alunos PAEE e aos docentes, organização de momentos de formação, palestras e esclarecimentos, sobretudo na figura da responsável pelas ações na unidade de Alegre.

Ao analisarmos o atendimento de alunos PAEE na Ufes/Alegre, sobretudo sob o ponto de vista dos docentes e sujeitos responsáveis pelo núcleo de acessibilidade e suas ações na unidade de Alegre, encontramos pontos a serem melhorados e desenvolvidos, mas também ações importantes, boas possibilidades e perspectivas para o atendimento desse público.

As entrevistas nos proporcionaram o entendimento das ações realizadas em Alegre junto aos docentes, como a assessoria pedagógica e a organização de uma formação voltada à questão do atendimento dos alunos PAEE. Além disso, ações realizadas para a permanência dos alunos, como a monitoria de acessibilidade, encaminhamentos junto à Assistência Estudantil, ações e projetos da Subprefeitura no tocante à acessibilidade e melhoria das edificações, como a construção de rampas e calçadas, além da melhoria das condições do estacionamento.

Com relação aos docentes, de um modo geral, encontramos relatos de sujeitos preocupados com a questão da inclusão de alunos PAEE, abertos à discussão e reconhecendo possíveis limitações em sua prática e formação, que sustentem um trabalho efetivo no tocante ao atendimento desses alunos.

Foi possível identificar o anseio dos docentes com relação à necessidade de formação na área, no sentido de obter apoio da universidade para lidar com as questões relacionadas ao acesso de alunos PAEE nos cursos superiores. Como identificamos no estudo, a presença de alunos PAEE já era uma realidade na unidade de Alegre.

A maioria dos docentes participantes do estudo, apontaram a necessidade de formação para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas em sala de aula, além de indicarem a formação inicial como insuficiente no tocante à educação especial. Destacaram também que a participação em eventos e formações na área contribuiriam muito para o enriquecimento do trabalho docente.

Além disso, identificamos a necessidade de investimento na comunicação das ações desenvolvidas pelo núcleo na Ufes/Alegre. Os docentes, em sua maioria, pareciam não ter clareza quanto ao trabalho desenvolvido, sobre a sistematização das ações, identificando algumas estratégias como fatores isolados e dispersos. Esses sujeitos indicaram certa falta de apoio da universidade para o atendimento de alunos PAEE. Nesse momento, nos questionamos se de fato a unidade de Alegre não ofertava o apoio necessário, que atendesse a necessidade dos docentes, ou se pela falta de divulgação das ações, os docentes, por vezes, sintam-se desamparados.

Entretanto, também observamos relatos de docentes que tinham conhecimento de ações direcionadas aos alunos PAEE, centralizadas e estruturadas enquanto ações de um núcleo. Nesse caso, identificaram a pessoa responsável pelas ações, encontrando nessa professora uma figura de apoio e orientação no trabalho docente para atendimento das demandas oriundas de alunos PAEE.

Concordamos que a melhoria da comunicação com os docentes daria maior respaldo às ações do núcleo na Ufes/Alegre, além de contribuir com o fortalecimento e reconhecimento desse trabalho.

Dessa forma, percebemos que seria interessante a universidade oferecer uma forma de comunicação efetiva junto aos docentes, até mesmo para que eles também possam auxiliar os alunos na busca por seus direitos e por serviços já existentes na Ufes/Alegre. E que, possivelmente, a falta de autonomia do Naufes/Alegre e a ausência de formalização das ações, dificultavam a realização do trabalho.

Ainda, o estudo aqui apresentado buscou compreender a realidade da unidade de Alegre, identificando assim o que é realizado, como também as possibilidades para

desenvolvimento de um trabalho que de fato acolha e ofereça condições aos alunos PAEE para a sua permanência e conclusão, com êxito, de um curso de graduação, como garantido por lei.

Compreendemos que o próprio Naufes, localizado em Vitória, ainda caminha para a sua estruturação e reconhecimento, necessitando de maior apoio da universidade, sobretudo no que diz respeito ao aumento no número de servidores, para o auxílio do desenvolvimento das ações e demandas existentes. Compreendemos, ainda, que o fortalecimento do NAUFES em Vitória, possivelmente, refletiria no fortalecimento das ações realizadas em Alegre.

Nesse contexto, nos questionamos se caberia apenas à universidade a oferta de apoio e formação para que o docente se sinta seguro e com o conhecimento necessário para o trabalho com alunos PAEE. Ou caberia também, a todos os atores da universidade, docentes, discentes e técnicos administrativos, a mudança de postura e a busca ativa por cursos e materiais que esclareçam a questão do direito à educação e do atendimento às pessoas com deficiência e demais sujeitos incluídos na gama de alunos público-alvo da educação especial? Não seria a universidade o reflexo de uma sociedade que ainda caminha a passos lentos no sentido de acolher a toda a diversidade humana?

Sabemos que a Ufes, assim como as demais universidades federais, encontram dificuldades para a efetivação de ações e medidas que tornariam o processo de acolhimento, permanência e formação de qualidade, tanto de alunos com deficiência, quanto aos demais alunos em situações de vulnerabilidade ou demais questões ligadas à diversidade.

Todavia, é preciso pensar na questão para além das ações centralizadas em qualquer setor, seja ele o núcleo de acessibilidade ou qualquer outro. Possivelmente, nesse momento, seria interessante pensar em ações de conscientização da comunidade acadêmica para a questão da inclusão de alunos PAEE, para então, obter maior adesão e despertar maior interesse de docentes, discentes e demais servidores, para formações e demais ações voltadas a essa demanda.

Nesse intento, o estudo evidenciou a necessidade de um investimento maior em ações de apoio aos docentes, bem como a divulgação das ações já existentes. E, ainda, que essa necessidade de divulgação se estenda a toda a comunidade

acadêmica, por meio de ações de sensibilização, promovendo melhora na comunicação da informação, conhecimento dos dispositivos legais, dos próprios documentos da universidade, em prol de uma educação, de fato, para todos.

É oportuno registrar que a temática é recente no contexto das universidades, se comparamos com as discussões dessa temática na educação básica, por exemplo. E, dessa forma, torna-se extremamente importante que toda a comunidade acadêmica se movimente no sentido de melhor compreender a questão para que possamos caminhar efetivamente no sentido de garantir acesso, permanência e êxito aos alunos PAEE.

No sentido de ampliarmos as discussões, é preciso que outras pesquisas envolvendo a temática sejam desenvolvidas, nas universidades federais e sobretudo na Universidade Federal do Espírito Santo, investigando também as unidades do interior. É preciso ainda, ouvir os alunos PAEE, para também compreender seus anseios, dificuldades e possibilidades no que diz respeito às suas trajetórias no ensino superior.

Com esse estudo, buscamos fomentar a discussão sobre acesso e permanência de alunos PAEE no ensino superior, compreendendo a visão docente sobre o processo. As proposições apresentadas não almejam o caráter final da discussão, mas sim, desejamos que a partir dessa discussão, outras proposições sejam pensadas e outras pesquisas realizadas.

Apreciamos a realização desse estudo para além das questões acadêmicas envolvidas, como importante instrumento de formação para a pesquisadora, contribuindo significativamente para as suas reflexões sobre a educação especial no ensino superior, no direito à educação desses sujeitos e para a compreensão da necessidade de se empenhar para a contribuição de uma sociedade mais justa e acolhedora da diversidade humana.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p.899-920, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ALVES, F. B. **Constituição e Participação Popular**. Porto Alegre: Editora Núria Fábris, 2013.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p.299-312, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037/pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ARAÚJO, J.N.G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: MENDES, A.M; MERLO, R.C.; MARRONE, C.F; FACAS, E.P. (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 483-500.

AUGUSTIN, I. **Modelos de Deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva**. Trabalho apresentado na IX ANPED SUL. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655> Acesso em: 19 jun. 2018.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAUER, M., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes; 2002.

BOLONHINI, R. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira**. São Paulo: ARX, 2004.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRANDENBURG, L. E.; LUCKMEIER, C. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: Congresso Estadual de Teologia, 1, 2013, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: EST, 2013. p. 175-186. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/teologia%20inclusao%20exclusao%20brandenburg.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2018.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2**, de 24 de fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação do prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas

adquiridas. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasília: Senado federal, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. **Lei 7.853**: Apoio às Pessoas Portadoras de deficiência, promulgada em 24 de outubro de 1989.

BRASIL, **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL, **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2018.

BRASIL, **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 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 11 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 2.678**, 24 de setembro de 2002.

Brasília, DF: [s.n.], 2002a. Disponível em:

<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por_2002_2678_MEC.pdf>. Acesso em 15 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril. 2002b.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 novembro. 2003.

BRASIL, **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decretod5626.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL, **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** de 26 de agosto de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 25 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e das outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 23 mar. 2018.

BRASIL. **Cartilha do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite** (Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011). Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação especial, 2002. 136 p.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Ver. Educ. PUC.**, Campinas, v. 22, p. 371-387, set. /dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826/2492>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017.

CASTANHO; D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e Centro Universitário de Santa Maria – RS**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-08-14T120022Z-752/Publico/DENISE.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, edição 2005, n.27, pág. 93-99, 2006.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2878/3611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, abr./jun. 2014. p. 179-194.

CHAHINI, T.H.C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, set. /out. /nov. /dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set., 2016.

DANCEY, C. P., REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicólogos: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: Aportes metodológicos. Campinas: Editora Papirus, 2004.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de pesquisa**, Campinas, n.82, 2009.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S & BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FACHINETTI, T.A.; GARCIA, A. G.; LOURENÇO, G. F. Atendimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n.2, p. 172-186, jul./dez. 2015.

FALCÃO, F. D. C. et al. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior - uma prática em construção. **Temas em Educação Especial**: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 2012-219.

FONSECA, R. T. M. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos**: o direito do trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e práticas dos professores. In: Reunião da ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...Natal**: ANPEd, 2011. p. 1-15.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol.12, n.3, Marília, 2006.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1972.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JANNUZZI, G. Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: Ciclo de debates em educação especial: educação para todos, 1, 1995, Campinas. **Anais...Campinas: UNICAMPFE**, 1995. p.1-9.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M.A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59,p.211-229, jan./mar. 2016.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 41, p. 61-79, Set. 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre. Editora Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999. Reimpressão. 2007.

LIMA, U.T.S. **Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas**. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEBO, D.; DO VALE A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20 n. 60, p.31-50, jan./mar. 2015.

MAGALHÃES, C. **Dilemas da escola inclusiva**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 7ed. 277p., 2013.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**, 2 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo, EPU, 1993, 145p.

MELO, D. C. F.; MOL, G. S. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11 n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINTO, L.W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006. 336 p.
- MIRANDA, W.T.S. **inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio as pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- MOREIRA, L.C. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implementação à concretização. In: MENDES, G. E.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 97-108.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.
- NUNES, S. D. S; SAIA, A. N; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília- Conselho Federal de Psicologia, v. 35, n.4, p.1106-1119, 2015.
- OLIVEIRA J.F. Acesso à educação superior no Brasil: entre elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. **Educação superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- PEREIRA, M.M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.
- PIZZIO, A. **Políticas de expansão do ensino superior no Brasil**: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades Universidades [en linea] 2015, (abril-junho). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=37339256008>>. Acesso em: 20 maio 2018.

PLESTCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.33, p.143-156, jan./mar.2009.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 99-105.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 34, v. 22, maio/ago. 2009. p. 197-212.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. p. 45-63.

SANTANA E.S. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SANTOS, A.F. **Educação inclusiva no ensino superior – o docente universitário em foco**. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9, 2009 Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Repositório Institucional UFSC, 2009. p. 1-17. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um olhar sobre formação e a prática docente. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília, ABPEE, 2012. p.109-126.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p.801-2014.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, H. F. O. L. **Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Natal, 2007.

SOBRINHO J.D. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

SOUZA, B. C. S. **Programa INCLUIR: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil (2005 – 2009)**. (Dissertação de Mestrado), UFSC Florianópolis, 2010.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: Características, Tendências e Perspectivas**. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1110.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 328 p.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v14, n. 40, p. 122-133, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação. Incheon, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009

VIEIRA, G. C. CARVALHO, P. S. Políticas públicas: a importância da monitoria para inclusão Acadêmica e a acessibilidade na unifesspa. In: III Congresso Paraense de Educação Especial, 2016, Pará. Anais... Pará: PEE, 2016. p. 1-12.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VITALINO, C., R. VALENTE S., M., P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.p. 34-48.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTES PROFESSORES

TÍTULO: Educação Inclusiva no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre.

NATUREZA E OBJETIVO DO ESTUDO: Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que tem por objetivo analisar a implementação da política da Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre, com vistas a garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

JUSTIFICATIVA

Compreendemos a importância do desenvolvimento deste estudo devido a necessidade de investigar quais são as perspectivas para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Ufes/Alegre no que diz respeito à política de inclusão e quanto à adequação/preparação da Universidade para receber esses alunos, buscando contribuir com o processo de ingresso, permanência e êxito desses alunos no ensino superior.

PROCEDIMENTOS

Para esse estudo você responderá, em um questionário, perguntas relacionadas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Serão questões destinadas a saber o que você compreende sobre a temática e ainda, sobre as suas práticas atuais. Você terá o direito de se recusar a responder as perguntas, se assim achar conveniente.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre, local onde você desenvolve o seu trabalho docente, no Município de Alegre (ES). O questionário será enviado por e-mail e preenchido em meio online, com duração média de 20 minutos.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Entretanto, é possível ocorrer risco individual, como algum desconforto ou evocar sentimentos e lembranças desagradáveis ou ainda causar algum cansaço quando estiver respondendo ao questionário. Caso algumas dessas possibilidades ocorram em qualquer momento, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário.

BENEFÍCIOS

O desenvolvimento da pesquisa, possibilitará aos profissionais que atuam na Universidade a reflexão sobre as práticas educacionais existentes em seu contexto voltadas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, favorecendo a construção de novas outras ações, contribuindo para valorização da identidade e cultura inclusiva.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, poderá solicitar aos psicólogos da Universidade em que a pesquisa será desenvolvida que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa e seus acompanhantes. Portanto, não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa os participantes não terão nenhum gasto.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, você poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça no telefone (28) 99941-2033, ou endereço Nova Alegre, Alegre (ES). O (A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.UFES@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Alegre (ES), _____ de _____ 2018.

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Inclusão no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre”, eu, Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador (a)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

TÍTULO: Educação Inclusiva no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre.

NATUREZA E OBJETIVO DO ESTUDO: Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que tem por objetivo analisar a implementação da política da Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre, com vistas a garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

JUSTIFICATIVA

Compreendemos a importância do desenvolvimento deste estudo devido a necessidade de investigar quais são as perspectivas para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Ufes/Alegre no que diz respeito à política de inclusão e quanto à adequação/preparação da Universidade para receber esses alunos, buscando contribuir com o processo de ingresso, permanência e êxito desses alunos no ensino superior.

PROCEDIMENTOS

Para esse estudo você responderá, em uma conversa, perguntas sobre a atuação do Núcleo de Acessibilidade junto aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Você terá o direito de se recusar a responder as perguntas, se assim achar conveniente.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre, local onde você desenvolve o seu trabalho, no Município de Alegre (ES), em um horário previamente agendado por você, tendo duração de pelo menos 1 (uma) hora.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Entretanto, é possível ocorrer risco individual, como algum desconforto ou evocar sentimentos e lembranças

desagradáveis ou ainda causar algum cansaço quando estiver respondendo a entrevista. Caso algumas dessas possibilidades ocorram em qualquer momento, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário.

BENEFÍCIOS

O desenvolvimento da pesquisa, possibilitará aos profissionais que atuam na Universidade a reflexão sobre as práticas educacionais existentes em seu contexto voltadas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, favorecendo a construção de novas outras ações, contribuindo para valorização da identidade e cultura inclusiva.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, poderá solicitar aos psicólogos da Universidade em que a pesquisa será desenvolvida que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa e seus acompanhantes. Portanto, não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa os participantes não terão nenhum gasto.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, você poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a)Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça no telefone (28) 99941-2033, ou endereço Nova Alegre, Alegre (ES). O (A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.UFES@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Alegre (ES), _____ de _____ 2018.

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Inclusão no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre”, eu, Gisele Aparecida Mezabarba Mendonça, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador (a)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada "Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior: o caso da UFES Campus de Alegre", que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da UFES (Campus de Alegre), pela acadêmica Gisele A. M. Mendonça, orientada pela professora Dr^a Simone A. Fernandes Anastácio.

O objetivo deste estudo é analisar a implementação da política da Educação Especial no Ensino Superior, com vistas a compreender o acesso e permanência dos alunos PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). É também uma oportunidade para você refletir sobre seu trabalho docente com relação à temática.

Sua participação é voluntária e anônima. Ou seja, nem seu nome nem este contato de e-mail ficarão vinculados a suas respostas, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você receberá anexo a este questionário. Você precisará de 15 a 20 minutos para responder ao questionário. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato pelo e-mail gisele.ifes@gmail.com.

Desde já agradecemos à sua colaboração.

As questões de 1 a 24 apresentam 5 possibilidades de respostas por meio de uma escala do tipo Likert, na qual você pode informar o nível de sua concordância com a afirmação que é apresentada.

- (1) *Discordo plenamente***
- (2) *Discordo parcialmente***
- (3) *Não sei responder***
- (4) *Concordo parcialmente***
- (5) *Concordo plenamente***

Questões					
1) Uma universidade inclusiva é aquela que atende alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
2) Estou familiarizado(a) com as discussões a respeito da Educação Inclusiva.	1	2	3	4	5
3) Conheço a Legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	1	2	3	4	5

4)	Todos os alunos, independentemente de serem público-alvo da educação especial, devem estudar na mesma classe.	1	2	3	4	5
5)	As barreiras à aprendizagem experimentadas pelos alunos com deficiência podem ser reduzidas pela melhoria das atividades de ensino.	1	2	3	4	5
6)	Durante meu processo de formação pude adquirir conhecimentos a respeito do trabalho com alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
7)	Sinto-me preparado para ensinar todos os alunos, sendo eles com deficiência ou não.	1	2	3	4	5
8)	O Projeto Político Pedagógico do meu Curso contempla ações para atendimento ao público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
9)	O planejamento de minhas aulas provê oportunidades para atividades que atendam a todos os alunos, sendo eles público-alvo da educação especial ou não.	1	2	3	4	5
10)	A metodologia que utilizo em minhas aulas é capaz de atender a qualquer aluno, sendo ele público-alvo da educação especial ou não.	1	2	3	4	5
11)	Acredito ser possível minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos público-alvo da educação especial nas minhas aulas.	1	2	3	4	5
12)	Os alunos público-alvo da educação especial podem participar de todas as atividades acadêmicas como os outros.	1	2	3	4	5
13)	Considerando-se aulas teóricas, as atividades planejadas para os alunos público-alvo da educação especial devem ser diferentes daquelas planejadas para os outros alunos.	1	2	3	4	5
14)	Considerando-se aulas teóricas, o nível de abordagem do conteúdo para os alunos público-alvo da educação especial deve ser diferente do nível de abordagem do conteúdo para os outros alunos.	1	2	3	4	5
15)	Considerando-se aulas teóricas, o nível de cobrança nas avaliações aplicadas para os alunos público-alvo da educação especial deve ser diferente do nível de cobrança para os outros alunos.	1	2	3	4	5
16)	Considerando-se as aulas teóricas, a participação dos alunos público-alvo da educação especial será deficitária, pois ele terá dificuldade em acompanhar o ritmo da aula.	1	2	3	4	5
17)	A Instituição na qual atuo provê atividades de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a responderem à diversidade.	1	2	3	4	5
18)	O maior desafio da educação inclusiva é a falta de formação inicial do professor sobre o tema.	1	2	3	4	5
19)	Livros sobre estratégias de ensino para alunos público-alvo da educação especial podem auxiliar o trabalho do professor.	1	2	3	4	5
20)	Participar de eventos como congressos e mini-cursos sobre Inclusão Escolar pode auxiliar o trabalho do professor com alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
21)	Se a Instituição promover cursos ou capacitações profissionais nas áreas de Educação e Inclusão os professores estarão capacitados para ministrar aulas para os alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
22)	Na minha Instituição os professores recebem apoio para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
23)	É necessário que a universidade promova alguma formação específica para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5
24)	A minha Instituição provê recurso pedagógico que possa ser utilizado nas aulas com alunos público-alvo da educação especial.	1	2	3	4	5

Nas questões seguintes (25 a 27), você poderá marcar mais de uma opção e, ainda, poderá indicar outras opções que não foram apresentadas.

25) Na sua opinião, qua(ais) opção(ões) abaixo contribuiria(m) melhor para complementar sua formação com relação ao trabalho com alunos público-alvo da educação especial (Pode escolher mais de uma opção):

- Participação em programas de capacitação/ cursos sobre educação inclusiva
- Recebimento de orientação pedagógica para o trabalho com esses alunos
- Participação em eventos sobre educação inclusiva
- Apoio técnico para o planejamento das aulas/atividades
- Outro(s). Qual(ais): _____

26) Na sua opinião, qual (ais) é (são) a (s) principal (ais) dificuldade (s) para a inclusão, na sua Instituição, de alunos público-alvo da educação especial (Pode escolher mais de uma opção):

- Falta de formação inicial
- Falta de cursos de capacitação oferecidos pela Universidade
- Pouca disponibilidade pessoal para o atendimento a esses alunos
- Falta de experiência
- Desconhecimento de metodologias de ensino voltadas para esses alunos
- as dificuldades que possam ser apresentadas pelos alunos público-alvo da educação especial
- A precariedade de infraestrutura adequada aos alunos público-alvo da educação especial
- Conscientização da sociedade
- Conscientização da comunidade universitária
- Outros(s). Qual(ais) _____

27) Na sua opinião, para um melhor atendimento ao público-alvo da educação especial, qual(ais) dessas ações julga ser(em) mais urgente(s) na Universidade em que atua (Pode escolher mais de uma opção)?

- formação dos professores
- treinamento / capacitação dos funcionários
- adaptação arquitetônica
- adaptação mobiliária
- adaptação tecnológica
- outros. Qual(ais) _____

28) Considerando o ingresso de alunos público-alvo da Educação Especial nas Universidades e o desenvolvimento de políticas e práticas que garantam sua permanência e êxito nos cursos de graduação, relate suas principais preocupações a este respeito no que se refere ao trabalho a ser desenvolvido por você com estes alunos (a resposta não tem limite de número de linhas).

Perfil do respondente

29-Você já teve experiência prévia com alunos Público-Alvo da Educação Especial?

Sim Não Estou tendo pela primeira vez neste semestre

29.1-Em caso afirmativo, indique qual é a deficiência apresentada pelo(s) aluno(s):

Deficiência visual Deficiência intelectual

Deficiência auditiva Deficiência física

Outra: Qual? _____

30- Você tem conhecimento se a Ufes/Alegre oferece algum serviço de apoio especializado aos estudantes público-alvo da educação especial?

Sim Não

30.1-Em caso afirmativo, qual(ais):

31-Na sua opinião, dentre os alunos público-alvo da educação especial, o aluno que você encontra mais dificuldade para incluir nas aulas da (s) sua(s) disciplina(s) é(são):

com deficiência auditiva com deficiência física

com deficiência intelectual com deficiência visual

Outra. Qual? _____

31.1 - Você poderia nos explicar porque encontra mais dificuldade com o público indicado na questão anterior?

32- Qual a sua idade? _____

33- Sexo:

masculino feminino

34-Em que ano você concluiu a graduação: _____

35-Formação na graduação:

Licenciatura Bacharelado Tecnologia

36-Qual (is) curso(s) você fez?

37-Formação em pós-graduação:

Mestrado Doutorado Pós-doutorado

38-Tempo de experiência docente no ensino superior: _____

39- Em qual (ais) curso (s) de graduação você atua?

40-Identifique sua área de atuação no curso de graduação:

- Ciências exatas e da terra
- Ciências Biológicas
- Engenharias
- Ciências da saúde
- Ciências Agrárias
- Ciências Humanas

41-Identifique as funções que desempenha ou já desempenhou na instituição:

- Professor
- Coordenador de curso de graduação
- Chefe de departamento/setor/coordenadoria
- Representante no Comitê de Ética em Pesquisa
- Coordenador de laboratório de graduação
- Diretor de Centro
- Vice-diretor de Centro
- Diretor do Hospital Veterinário

42- As disciplinas que você leciona são do(s) tipo(s):

- Teórica
- Laboratório
- Aula de campo
- Estágios curriculares no Município ou em Municípios vizinhos
- Estágios curriculares fora do estado
- Outra: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM RESPONSÁVEIS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA UFES

1. O campus de Alegre tem alguma política de ação afirmativa para garantir acesso e permanência aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades?
2. Qual a sua opinião acerca da política do campus de Alegre para o processo de inclusão do público-alvo da educação especial?
3. Quais são as ações relativas às políticas de inclusão que o campus de Alegre desenvolve?
4. A UFES ou o campus estabelece alguma parceria com alguma instituição para o desenvolvimento de suas ações e/ou atendimento?
5. Quais as dificuldades para a implementação da política de inclusão no campus de Alegre?
6. Quais as possibilidades para a implementação da política de inclusão no campus de Alegre?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

7. Conte-nos como tem sido o trabalho do núcleo de acessibilidade na UFES Campus de Alegre?
8. Quais e quantos profissionais fazem parte desse Núcleo de Alegre? É exigida alguma formação específica para atuar no Núcleo? Quais são as suas atribuições?
9. Como tem sido a relação do NAUFES Reitoria com o Campus de Alegre?
10. Como é realizada a identificação desses alunos e como ocorre o seu acompanhamento no Campus?
11. Quais recursos humanos e materiais são disponibilizados aos alunos com necessidades educacionais especiais? Como são adquiridos esses recursos?
12. Como se efetiva o planejamento pedagógico (curricular) para esses alunos com demandas diferenciadas?
13. No planejamento curricular são necessárias adaptações curriculares ou plano individualizado? Quem realiza essas adaptações?
14. São realizados atendimentos individualizados e/ou diferenciados com esses alunos? Onde e em que momento? Quem os atende?

15. Como você avalia a entrada desses alunos na UFES de Alegre e nos diferentes cursos?

16. Qual trabalho é realizado pela UFES Campus de Alegre junto aos docentes em relação a inclusão?

17. Existe uma política de conscientização da comunidade acadêmica acerca da educação inclusiva?

Perfil do Respondente

Função ou cargo:

Descrição da função:

Ano de Ingresso na UFES:

Tempo de experiência Profissional na educação e na UFES:

Idade:

Sexo:

Formação:

Graduação:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Ano de conclusão: