

Autorização concedida pela autora ao Repositório Institucional da Universidade de Brasília para disponibilizar a tese "Políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília", de acordo com a licença Creative Commons 4.0 Internacional, que permite copiar, distribuir e transmitir o trabalho, desde que seja citado o autor e licenciante. Não permite o uso para fins comerciais nem a adaptação desta.

REFERÊNCIA

COSTA, Maria Nadjé Moura Carvalho. **Políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília**. 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)—Universidad Americana, Assunción - PY, 2012.



UNIVERSIDAD
AMERICANA
Entre las mejores de Latinoamérica

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS E OS DESAFIOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASIL**

MARIA NADJE MOURA CARVALHO COSTA

ASUNCIÓN – PY

2012



UNIVERSIDAD
AMERICANA
Entre las mejores de Latinoamérica

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E OS DESAFIOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASIL

MARIA NADJE MOURA CARVALHO COSTA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Educação, Universidad Americana, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Ciências da Educação.

Programa de Doutorado em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho.

ASSUNCIÓN – PY

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa, Maria Nadjé Moura Carvalho
POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS E OS DESAFIOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASIL / Maria Nadjé Moura
Carvalho Costa. Asunción, PY 2012.

283f.

Orientadora: Prof^a Dra. Herli de Sousa Carvalho.

Tese (Doutorado) – Curso de Ciências da Educação.
Universidad Americana, Asunción, PY, 2012.

1. Educação superior na UnB; 2. Trajetória acadêmica na
UnB; 3. Educação superior inclusiva. I. Carvalho, Herli de
Sousa; II. Universidad Americana; IV. Título.

CDD: 371.9046



UNIVERSIDAD
AMERICANA
Entre las mejores de Latinoamérica

MARIA NADJE MOURA CARVALHO COSTA

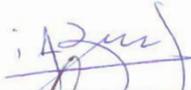
**POLITICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E OS
DESAFIOS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA – BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências da Educação da Universidad Americana, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Ciências da Educação.

Aprovada em:

28 / 07 / 2012

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Juan Alberto Beranger



Prof. Dr. Olga Cardozo



Prof. Dr. Enrique López.

Dedico ao meu querido pai, Francisco Maranhão Carvalho, já no plano espiritual, e à minha amada mãe, Maria Júlia M. Carvalho, por terem possibilitado a construção de valores morais e éticos que norteiam a minha vida, e pela forma como conduziram e guiaram os meus passos, e, ainda, pelas declarações concretas de amor que enchem de sentido os meus ideais, marcando o processo de criação desta tese.

Ao meu marido Ornil Claro Costa, pelo companheirismo, incentivo, compreensão e o inestimável apoio familiar na ausência.

Aos meus filhos, Ornil Claro C. Júnior, Marcello C. Costa e Kathiussy C. Costa, pela compreensão e ternura demonstradas nesses anos de convivência. À minha querida irmã, Perpétua Carvalho Melo, pelo carinho e amor, e aos demais irmãos, por existirem.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho, por ter-me estendido a mão e ajudado nas horas em que precisava, com ideias, ensinamentos, empenho, dedicação e apoio provido de amor explícito pela educação e saber.

A todos os professores da Americana: Dra. Monica Escher (*in memoriam*), Dr Carlos Ibanez, Dra. Aidê Fernandez, Dr. Juan Berenger, Dra. Emilce Sena, Dr. Pedro Alberice, Dr. Francisco Palau, Dr. Luis Dávalos, Dra. Olga Cardozo, Dra. Cecília Alvarez, Dr. Ruben Ávalos, Dra. Valentina Canese, Dr. Enrique López, Dr. Diosnel Centuriom, Dr. Rubén Dario Avalos Gómez, pela construção de novos saberes e pela preciosa ajuda na definição de objetivos e metodologia, além dos constantes incentivo e apoio, assim como a orientação neste trabalho.

A Professora Dione Moura, da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, pelo apoio, orientação e amizade.

Ao Professor Rogério Córdova, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pela orientação, apoio e ensinamentos.

À Universidad Americana, pelo apoio prestado por meio dos profissionais que contribuem para a excelência dessa Instituição, especialmente a Juan Melgarejo.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo e amizade dispensada nesta jornada, em especial, a Marta Regina, Afonso Arion e Gerinaldo, Patricia Cacio e Marcia durante todo o curso.

À Universidade de Brasília, em especial ao Decanato de Pesquisa e Pós Graduação, pelo apoio necessário e autorização para a realização da pesquisa na UnB.

Ao Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE) e Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), pela disponibilização de dados.

Ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, pela análise e aprovação do projeto de tese.

Aos professores e alunos da UnB, que colaboraram participando das entrevistas e respondendo aos questionários.

À Professora Patrícia Raposo e à Professora Amaralina M. de Souza, da área de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pela contribuição prestada para a elaboração da tese, fornecendo informações importantíssimas na área de inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais da UnB.

Ao Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Universidade de Brasília, em nome do Coordenador José Roberto Vieira e da ex-Coordenadora Glaura B. Evangelista, e a toda a equipe de servidores do Programa, pela colaboração com informações, disponibilização de documentos e material bibliográfico, muito importantes para a elaboração da tese.

A toda equipe do IPCP, pelo apoio durante o Curso, em especial a Danielle Esteves e Valnice Carolino.

À Professora Cintia Schwantes, do Instituto de Letras da UnB, pela tradução.

Ao Doca Moura e Veriane, pela gravação das entrevistas.

À amiga Antonia, pela amizade, apoio nas horas difíceis, companheirismo, paciência, serenidade, dedicação e colaboração nas tabulações e análises técnicas dos dados.

À Ermelina Paula, pela formatação do texto, diagramação e estruturação final do trabalho.

À Margareth Moraes, pela revisão geral de texto.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, reitero meu apreço e eterna gratidão.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade.

A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas.

Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O estudo analisou as políticas de inclusão na Universidade de Brasília (UnB), Brasil, a partir das dificuldades apresentadas na trajetória acadêmica dos alunos cadastrados no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE/UnB), evidenciando e confrontando o modelo pedagógico atual na educação especial com a realidade dos alunos na Instituição, identificando fatores condicionantes que interferem na permanência, observando as principais dificuldades em uma perspectiva de mudança de paradigma na Educação Especial, a fim de alcançarem rendimento acadêmico eficiente, além de avaliar a possibilidade de inclusão por meio do Sistema de Cotas para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEs). A UnB, para ser considerada inclusiva, terá de promover a integração socioeducativa entre professores, alunos, profissionais da área de educação especial e familiares para formação e construção coletiva em prol de uma educação de qualidade, na quebra de preconceitos, discriminações, desconhecimento dos professores e gestores na área especial, para resgatar valores acadêmicos e direitos iguais, garantindo trajetória acadêmica de qualidade, com atendimento educacional especializado e acessibilidade digna. A Universidade deve realizar uma ressignificação no projeto acadêmico, capacitando professores, aplicando modelos pedagógicos inovadores que possibilitem modificações e ajustes na metodologia de ensino, de acordo com a especificidade de cada deficiência, propiciando uma política educacional eficiente na busca de novas estratégias, de modo a possibilitar melhor desempenho acadêmico desses alunos, desde o acesso até a diplomação, por intermédio da sua resiliência. Para isso, deve promover ações inovadoras que venham consolidar com a nova realidade inclusiva adaptando e reorganizando critérios de avaliação no programa de inclusão especial. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) da UnB. A metodologia adotada é classificada como uma Pesquisa aplicada, exploratória e descritiva, baseada no método indutivo de análise qualitativa-quantitativa. Além da pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada pesquisa de campo na UnB, tendo como instrumentos avaliativos entrevistas e questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, que foram distribuídas aos 67 alunos com NEEs cadastrados no PPNE-UnB, até o 1º semestre de 2011, mas só 37 responderam, para alunos tutores, alunos que não têm NEE, coordenadores do PPNE e professores de alunos com NEs. Portanto, surge a necessidade da inclusão de PNEs via cotas e de uma política de inclusão eficiente, para resgatar os direitos iguais a todos, assegurando o acesso, a permanência, a formação acadêmica e profissional adequada, reduzindo assim a exclusão e a evasão dos alunos com NEEs na UnB.

Palavras-chave: 1. Educação Especial na UnB; 2. Trajetória acadêmica na UnB; 3. Políticas públicas.

RESUMEN

El estudio analizó las políticas de la inclusión en la universidad de Brasilia (UnB) de las dificultades que se presentan en la trayectoria académica de los alumnos registrados en el programa de la Apoyo a las Personas con las Necesidades Especiales (PPNE/UnB), evidenciando y comparando el modelo pedagógico actual en la educación especial con la realidad de los alumnos en la institución, identificando los factores condicionantes que interfieren en la permanencia, observancia de las principales dificultades en una perspectiva del cambio del paradigma en la educación especial, a fin de lograr un rendimiento académico eficiente, y para evaluar la posibilidad de inclusión a través del Sistema de cuotas para las Personas con Necesidades Educativas Especiales (PNEs). El UNB tendrá que ser considerada inclusiva para promover la integración social en la educación entre profesores, alumnos, profesionales en el campo de la educación y formación especial, para la familia y la construcción colectiva en favor de una educación de calidad, en la que se evite la discriminación, la preconcepción, el desconocimiento de los profesores y gestores en el área especial, para rescatar valores académicos y derechos iguales, garantizando una trayectoria académica de la calidad, con accesibilidad, con servicios educativos especializados y una accesibilidad digna. La universidad debe llevar a cabo un resignificación en el proyecto académico, permitiendo la formación de los profesores aplicando modelos pedagógicos innovadores de acuerdo con las modificaciones y los ajustes posibles en la metodología de enseñanza y de la especificidad de cada deficiencia, proporcionando una política educativa eficiente en la búsqueda de nuevas estrategias que permitan mejor rendimiento académico de los alumnos, desde el acceso hasta el diploma para el intermedio de su resistencia. Para esto, debe promover las acciones innovadoras que vienen a consolidar con la nueva realidad inclusiva, con la adaptación y reorganización de los criterios de evaluación para su inclusión en el programa especial. La investigación fue sometida y aprobada por el Comité de Ética del Instituto de Ciencias Humanas (CEP/IH) de la UnB. La metodología adoptada está clasificada como una investigación aplicada, de tipo exploratorio y descriptivo, basado en el método inductivo de análisis cualitativo – cuantitativo. Además de la investigación bibliográfica y documental se llevó a cabo el trabajo de campo en la UnB, con los instrumentos de evaluación de las entrevistas y cuestionarios semi-estructurados con preguntas abiertas y cerradas, que fueron distribuidos a 67 alumnos con NEEs se colocaron en el programa de la UnB, hasta que el semestre 1º de 2011, pero sólo 37 respondieron, los tutores de los estudiantes, los estudiantes que no tienen necesidades educativas especiales, coordinadores y profesores de los cursos con los alumnos con NEEs. Así surge la necesidad de inclusión de las acciones a través de PNEs y una política de inclusión efectiva, para rescatar a los derechos iguales para todos, garantizando el acceso, la permanencia, la formación académica adecuada y profesional, así reduciendo la exclusión y la evasión de los alumnos con NEEs en la UnB.

Palabra-clave: 1. Educación Especial en el UnB; 2. trayectoria académica en el UnB; 3. Políticas públicas.

ABSTRACT

The study looked inclusion policies at the University of Brasilia (UNB), Brazil, from the difficulties presented in academic career of students enrolled in the Program for Supporting People with Special Needs (PWSN / UNB), showing and comparing the current pedagogical model special education students with the reality of the institution, identifying factors that influence the constraints remain, the main difficulties in observing the perspective of paradigm shift in Special Education in order to achieve efficient academic performance, and to evaluate the possibility of inclusion through the Quota System for Persons with Special Educational Needs (PSN). The UNB, considered to be inclusive, will promote the integration of socio between teachers, students, professionals and family for special education training and collective construction in favor of a quality education, to eliminate prejudice, discrimination, lack of teachers and area managers in particular, to redeem academic values and equal rights, ensuring quality academic career, with specialized educational services and accessibility worthy. The University should conduct a reframing the academic project, training teachers, applying innovative pedagogical models that allow modifications and adjustments in teaching methodology, according to each specific disabilities, providing an efficient education policy in the search for new strategies in order to enable better academic performance of these students from access to the graduation, through its resilience. To do so, should promote innovative actions that will consolidate with the new reality inclusive adapting and reorganizing evaluation criteria for inclusion in the program special. The research protocol was approved by the Ethics Committee of the Institute of Human Sciences (CEP / IH) of UNB. The methodology adopted is classified as an Applied research, exploratory and descriptive, based on the inductive method of qualitative analysis and quantitative. Besides the bibliographic and documentary research, field research was conducted at UNB, and evaluation instruments as semi-structured interviews and questionnaires with open and closed questions, which were distributed to 67 students with SEN PWSN-registered at UNB until the first half of 2011 but only 37 responded to student tutors, students who do not have SEN coordinators PWSN and teachers of students with NEs. Hence arises the necessity to include PSN via quotas and a policy of inclusion efficient, to redeem those equal rights for all, ensuring access, permanence, academic and professional background adequate, thereby reducing exclusion and dropout students with SEN at UNB.

Keywords: 1. Special Education at UNB 2. Academic career at UNB 3. Public policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AACD	Associação de Assistência a Crianças Defeituosas
ACS	Assessoria de Comunicação Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDV	Biblioteca Digital e Sonora
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEP/IH	Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Humanas da UnB
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEG	Decanato de Graduação
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DEX	Decanato de Extensão
DPP	Decanato de Pós Graduação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Educação Especial no Brasil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE/UnB	Faculdade de Educação
FORINPE	Fórum Permanente de Educação Inclusiva
FT	Faculdade de Tecnologia
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCLUIR	Acessibilidade na Educação Superior
ICC	Instituto Central de Ciências da UnB
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Apoio à Inclusão do aluno com Necessidades Especiais
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEs	Necessidades Especiais
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
NEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva
NIEE	Núcleo de Informática da Educação Especial
OCAS	Oficinas de Currículos e Adaptações
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Programa de Apoio Psicopedagógico
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDI	Planejamento de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEs	Pessoas com Necessidades Especiais
PNE	Portadores de Necessidades Especiais
PPNE	Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais da UnB
ProAces	Projeto de Acessibilidade
PROCAP	Coordenadoria de Capacitação Profissional de Servidor
PROENEs	Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais de Graduação e Pós Graduação
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PROPAEs	Programa de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTE	Programa de Tutoria Especial

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAA	Secretaria de Administração Acadêmica
SEADE	Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SICORDE	Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência
SIGRA	Sistema de Informação Acadêmica de Graduação
SIPPOS	Sistema de Informações Acadêmica de Pós-Graduação
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
TDA	Transtorno do Déficit de Atenção
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ausência de Cotas na UnB.	112
Figura 2 – Programas e ações do PPNE, voltados para os UnB.	137
Figura 3 – Organograma do PPNE/UnB.	140
Figura 4 – Percentual de Estudantes por Necessidades Especiais.	147
Figura 5 – Distribuição de Estudantes por Necessidade e Área.	147
Figura 6 – Quantidade de estudantes com necessidades especiais participantes do PTE 2003-2010.	161
Figura 7 – Programa de Tutoria Especial de 2003 a 2009.	161
Figura 8 – Interesse pelo Programa.	162
Figura 9 – Faixa de idade dos alunos PNEs.	192
Figura 10 – Gênero dos alunos com NEs.	193
Figura 11 – Ano de Ingresso na UnB.	193
Figura 12 – Tipos de Deficiências.	195
Figura 13 – Fatores que contribuíram para a chegada ao Ensino Superior.	195
Figura 14 – Motivou a escolha do curso.	196
Figura 15 – Vezes que o aluno prestou Vestibular e PAS.	197
Figura 16 – Solicitou atendimento diferenciado nos dois processos seletivos.	198
Figura 17 – Enfrentou dificuldades no vestibular ou PAS.	198
Figura 18 – Meio de transporte que utiliza de sua residência para UnB.	199
Figura 19 – Meio de locomoção dentro do <i>Campus</i> da UnB.	200
Figura 20 – Atividades esportivas, culturais, sociais e recreativas.	201
Figura 21 – Recursos ou adaptação que utiliza na vida acadêmica.	202
Figura 22 – Trancamento geral de matrícula, abandono ou desligamento do curso.	203
Figura 23 – Cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB.	204
Figura 24 – Idade dos alunos sem NEs ingressos nos 37 cursos que os PNEs estudam	206
Figura 25 – Quantitativo, por gênero, dos alunos sem NEs nos 37 cursos.	208
Figura 26 – Ano de ingresso dos alunos na UnB.	208

Figura 27 – Estuda ou estudou com aluno com NE na UnB.	209
Figura 28 – Experiência com alunos com NEs.....	210
Figura 29 – Conhece o Programa de Tutoria Especial da UnB.....	211
Figura 30 – Seria Tutor de Alunos com NEs.	211
Figura 31 – Ações Afirmativas podem reduzir possíveis disparidades do Sistema Educacional.....	212
Figura 32 – Lei de Cotas para Alunos com Necessidades Especiais.....	213
Figura 33 – Pessoas com Deficiência terem os mesmos Direitos de Igualdade dos Negros e Índios no Sistema de Cotas da UnB.	214
Figura 34 – Conhece o PPNE da UnB.	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estados brasileiros com IES com ações afirmativas e IES com cotas para deficiente.....	102
Tabela 2 – Alunos com deficiência no ensino superior.	106
Tabela 3 – Opções de Cursos de Graduação para o Processo Seletivo FUNAI/UnB	116
Tabela 4 – Candidatos PNEs inscritos e aprovados – Vestibular e PAS 2001–2011.	122
Tabela 5 – Percentuais dos estudantes com NEEs e Deficientes Físicos, Visuais e Auditivos com relação aos demais estudantes da UnB.....	124
Tabela 6 – Cursos nos quais os alunos com NEs se formaram, quantos se formaram em cada curso e a média de permanência na UnB.	151
Tabela 7 – Cursos que os alunos com NEs e com deficiência física, visual ou auditiva e neurológica foram aprovados, a quantidade de alunos por curso e a média de tempo de permanência em cada curso.	153
Tabela 8 – Cursos e quantitativo de alunos participantes do PTE por curso.	162
Tabela 9 – Distribuição dos alunos com NEs por curso.	194
Tabela 10 – Cursos dos alunos sem NEs.	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro.	47
Quadro 2 – Quadro de servidores Docente, Técnico-Administrativo e quantitativo de alunos em 2011	110
Quadro 3 – Quantidade de Alunos cadastrados no PPNE de acordo com os cursos de Graduação e de Pós Graduação em 2011.	136
Quadro 4 – Quantitativo de alunos com deficiência matriculados na UnB no período de 1987 a maio de 2012.....	151
Quadro 5 – Atividades da LDV em 2010.	167
Quadro 6 – Público-alvo atendido pela LDV.....	167

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	PROPOSTA DE PESQUISA A PARTIR DA IDEIA E DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	7
1.2	JUSTIFICATIVA.....	8
1.3	CAMPO TEMÁTICO DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	9
1.4	OBJETIVOS.....	9
1.4.1	Objetivo Geral.....	9
1.4.2	Objetivos Específicos.....	9
1.5	QUESTÕES NORTEADORAS	10
1.6	HIPÓTESE.....	10
1.7	REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.8	ORGANIZAÇÃO DA TESE	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	14
2.2	MUDANÇA DE PARADIGMA DA INCLUSÃO NO MUNDO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	24
2.3	MARCOS HISTÓRICOS NORMATIVOS: leis da Educação Especial	33
2.3.1	Resumo da Legislação Pertinente	37
2.3.1.1	Legislação sobre direitos acadêmicos.....	37
2.3.1.2	Legislação específica para PNEs nas Instituições de Ensino Superior	38
2.3.1.3	Declaração de Salamanca	38
2.3.1.4	Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional.....	44
2.3.1.5	Resolução do Conselho Nacional de Educação.....	45
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	54
3.1	PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	55
3.1.1	A Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nas Escolas.....	60
3.1.2	A Humanização e Hominização na Educação Inclusiva	61
3.2	EVOLUÇÃO DE TERMINOLOGIAS DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PNES).....	69
3.3	NECESSIDADES ESPECIAIS	73
3.3.1	Deficiência Visual	73
3.3.2	Deficiência Auditiva e Surdez	76
3.3.3	Deficiência Física.....	78
3.3.4	Outras deficiências	80
3.3.4.1	Transtorno Mental	80
3.3.4.2	Paralisia Cerebral.....	81
3.3.4.3	Deficiência Múltipla.....	82
3.4	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEUROLÓGICAS).....	82
3.4.1	Transtorno do Distúrbio de Atenção (TDA).....	83

3.4.2	Transtorno do Distúrbio de Atenção por Hiperatividade (TDAH)	85
3.4.3	Dislexia	88
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL	91
4.1	PROPOSTAS INCLUSIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL	93
4.2	POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	94
4.2.1	Programa Universidade para Todos (PROUNI)	97
4.2.2	Projeto de Acesso a Universidade (INCLUIR)	98
4.2.3	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	100
4.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR	101
5	A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – HISTÓRICO. FORMAS DE ADMISSÃO. EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROGRAMA DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	107
5.1	FORMAS DE ADMISSÃO NA UnB	111
5.1.1	Vestibular Tradicional	112
5.1.2	Programa de Avaliação Seriada (PAS)	113
5.1.3	Sistema de Cotas para Negros	115
5.1.4	Reservas de Vagas para os Indígenas	116
5.1.5	Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM na UnB	117
5.1.6	Atendimento a Candidatos com Necessidades Especiais no Processo Seletivo para o ingresso na UnB (CESPE/UnB)	117
5.2	A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	125
5.2.1	Histórico da Inclusão na Universidade de Brasília	125
5.3	PROGRAMA DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PPNE) NA UnB	132
5.3.1	Projetos do Ministério da Educação – Projeto INCLUIR e Projeto REUNI dentro do PPNE/Vice -Reitoria- UnB	148
5.3.2	Ex-alunos com Necessidades Especiais da UnB	150
5.3.3	Ex-Alunos com NEs e o PTE na Trajetória Acadêmica	153
5.3.4	Atividades Desenvolvidas pelo PPNE	154
5.3.5	Programa de Tutoria Especial	156
5.3.6	Projeto Biblioteca Digital Sonora	163
5.3.7	Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual	164
5.3.8	Outras Atividades Realizadas pelo PPNE/UnB	168
5.3.8.1	Cursos e seminários	168
5.3.8.2	Acessibilidade na comunicação	169
5.3.8.3	Formas de igualdade de direitos	170
5.3.8.4	Acessibilidade física	170
5.3.8.5	Acessibilidade tecnológica	171
5.3.8.6	Acessibilidade para pessoas com deficiência motora	172
5.3.8.7	Acessibilidade para pessoas com tetraplegia, doenças neuromusculares ou paralisia cerebral	172
5.3.8.8	Acessibilidade para a deficiência física	173
5.3.8.9	Acessibilidade para a deficiência auditiva	173
5.3.8.10	A acessibilidade para a deficiência visual:	173

6	METODOLOGIA DA PESQUISA	175
6.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	177
6.1.1	Pesquisa Aplicada	177
6.1.2	Pesquisa Exploratória e Descritiva	178
6.1.3	Pesquisa Bibliográfica e Documental	178
6.2	MÉTODOS APLICADOS NA PESQUISA	179
6.2.1	Método Indutivo	179
6.3	TIPO DE ANÁLISE DA PESQUISA	180
6.3.1	Análise com Abordagem Mista – Quantitativa e Qualitativa	180
6.3.1.1	Pesquisa Quantitativa e suas bases científicas.....	181
6.3.1.2	Pesquisa Qualitativa e suas bases científicas.....	182
6.4	MÉTODOS E INSTRUMENTOS TÉCNICOS PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	184
6.5	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	185
6.5.1	Coleta de Dados	185
6.5.1.1	Exploração Bibliográfica e Documental	186
6.5.1.2	Entrevistas.....	187
6.5.1.3	Questionário	188
6.6	PÚBLICO-ALVO	191
7	DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	192
7.1	ANÁLISE DOS ALUNOS PNEs	192
7.2	ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS NÃO NEs	205
7.3	ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS DOS ALUNOS COM NEs.....	215
7.4	ANÁLISE DE DADOS DE ALUNOS TUTORES DA UnB	224
7.5	ANÁLISE DE DADOS DOS PROFESSORES DOS ALUNOS COM NEs.....	230
7.6	ANÁLISE DE DADOS DO DIRIGENTE E COORDENADORES DO PPNE ...	239
8	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	255
8.1	CONCLUSÃO DA PESQUISA EM RELAÇÃO AO PROBLEMA, AOS OBJETIVOS GERAL E ESPECIFICOS, E À HIPOTESE	255
8.2	CONCLUSÃO	263
8.3	RECOMENDAÇÕES	269
8.4	CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS CIENTIFICAS FUTURAS.....	272
	BIBLIOGRAFIA	273
	ANEXOS	284

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como título “Políticas de Inclusão de alunos com Necessidades Especiais e os Desafios na Trajetória Acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil. Dessa forma, tem o objetivo de analisar as políticas de inclusão nessa Instituição de ensino superior, a partir das dificuldades encontradas na trajetória dos alunos com Necessidades Especiais, evidenciando e confrontando o modelo pedagógico atual na educação especial com a realidade dos alunos na Instituição, identificando fatores condicionantes que interferem na permanência e no desempenho acadêmico, observando as principais dificuldades em uma perspectiva de mudança de paradigma na Educação Especial para alcançar um rendimento acadêmico eficiente. Além disso, a pesquisa investigou os desafios existentes na trajetória acadêmica dos alunos cadastrados no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília, observando as principais dificuldades sob a perspectiva da educação inclusiva, que confrontam no acompanhamento, no avanço do conhecimento e aprendizado, no que tange ao acesso, trajetória até a diplomação plena. Não obstante, deve ser considerada a garantia de condições para o desempenho acadêmico desses alunos, de forma a reafirmar a proposta de manter e assegurar a formação, por meio de currículo e método em uma prática pedagógica inovadora de ensino, para atender às necessidades especiais mais específicas, evidenciando a necessidade de confrontar as práticas do ensino especial com a realidade do momento na UnB, como também avaliar a possibilidade de implantação do sistema de cotas para pessoas com NEs na percepção de que já existem cotas para negros e indígenas na Instituição e reserva de vagas em concursos públicos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa na Instituição, aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, a fim de se conhecer as dificuldades dos alunos com NEEs na sua trajetória acadêmica e avaliar a necessidade do sistema de cotas para alunos nessas condições.

A pesquisadora descreve que o termo usado no discorrer da tese será a terminologia de Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs) e Pessoas com Deficiências, pela sua convicção de que a expressão seria mais adequada para ser usada no seu trabalho de pesquisa. As expressões Portadores de Necessidades

Especiais (PNEs), muitas vezes encontradas, ou Pessoas Portadoras de Deficiência não podem ser abolidas da tese, uma vez que aparecem em documentos oficiais e citações. Serão utilizadas pela pesquisadora algumas expressões como: Alunos com Necessidades Especiais (NEs) ou Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

A Política Educacional brasileira vem abrindo perspectivas e trazendo grandes avanços no que concerne à inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior. No entanto, resta saber como está sendo efetivada na prática. O que se sente é que ainda há muito a ser discutido e amadurecido para avançar na busca de superar todos os obstáculos que impeçam as universidades de procurarem cumprir seu papel no tocante à inclusão de PNEs no ensino superior, conscientizando a comunidade universitária e a sociedade para que promovam mudanças de postura ao equiparar oportunidades, demonstrando sua capacidade de organização na luta pelo reconhecimento e respeito aos direitos das Pessoas com Necessidades Especiais.

No que diz respeito à Universidade de Brasília, percebe-se que cabe aos gestores se integrarem ao universo dessas perspectivas para que a Instituição participe mais ativamente da agenda nacional que é voltada para a implementação de novas políticas, diante da urgência de se mudar o espectro de uma sociedade já instituída, Trata-se de um processo permanente de institucionalização dos direitos das pessoas com NEs, independentemente de crença, raça, cor, religião, e que, de fato, na prática, se respeitem esses direitos, não ficando apenas na retórica, sendo necessário defender o exercício pleno da cidadania tendo como fundamental o suporte econômico, acadêmico e tecnológico da Instituição, além de solicitar que todos os institutos e faculdades e centros da Instituição compartilhem com o PPNE nos projetos que tratam de ações acadêmicas, de acessibilidade e acolhimento dos alunos com NEs na UnB.

À luz dessas evidências, vê-se que nos tempos modernos os desafios na educação estão longe de promover a integração, não deixando dúvidas quanto à parte social, exigindo conhecimentos na educação escola/professor, mudando a forma de agir e de pensar em função da inclusão pela desigualdade, construindo uma educação especial que possibilite realizações concretas da humanização, humanizando o meio acadêmico para que se torne consciente das necessidades

sociais, desempenhando papel humanizador e socializador, e, dessa forma, evoluir para uma educação especial que jamais dicotomize o ser humano da educação, formando cidadãos críticos capazes de transformar ações, em um processo permanente de transformações humanas.

Carvalho (1999) diz que acesso refere-se à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau. Ingresso refere-se ao rito de passagem pelos exames de Vestibular, e permanência diz respeito à continuidade dos estudos.

O direito à diversidade está instituído, entretanto, na base da mudança de paradigma, esse direito tende a fundamentar as políticas educacionais como princípio básico e democrático da educação inclusiva. Essa mudança causa perplexidade frente ao novo, talvez no momento mais rico de nossa trajetória de educadores. Segundo MANTOAN (2003, p. 16):

[...] faz referência a um novo paradigma do conhecimento que está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos. Paradigma este que nos faz problematizar nossa sociedade racional, de espírito científico, da busca incessante pela "verdade". Nos faz questionar nossa escola, representante desta racionalidade, com papel de controle, de normatização, totalmente incompatível com o princípio do acolhimento a diversidade.

As políticas públicas, por meio da legislação, deverão avançar no sentido de possibilitar o acesso, o acolhimento e a permanência dos alunos com NEs na Universidade, demandando investimento financeiro adequado, assim como na conscientização e comprometimento de toda a comunidade universitária. A implementação de uma eficiente política de inclusão permitirá resgatar os direitos iguais e garantir educação de qualidade, atendimento educacional especializado e condições adequadas de acesso e permanência na UnB.

A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou projeto que reserva 10% das vagas em Universidades Públicas Federais para pessoas com deficiências. Como tem caráter conclusivo, o projeto segue diretamente para o Senado Federal, visando fortalecer a implementação das cotas para pessoas com deficiências.

Ressalta-se a importância da educação inclusiva, no sentido de procurar formas para superar as situações de exclusão social, realizando o direito a ser diferente, envolvendo toda a sociedade no atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, estimulando a participação social plena dos grupos excluídos.

As Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), durante algumas gerações, sofreram privações que lhes impossibilitaram o exercício pleno da cidadania, a privação do direito de estudar e de trabalhar. Somente a partir da segunda metade do século passado, surgiram discussões contundentes a respeito dos direitos de PNEs e a sua inclusão na sociedade. Esse processo de desconstrução dos cidadãos foi verificado particularmente no processo produtivo social, que vai desde a participação no mercado de trabalho, passando por preconceitos em outros locais de relacionamento social, chegando inclusive à família, sendo até, em algumas partes do mundo, e em algemas culturais sacrificadas ao nascer.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, da Organização das Nações Unidas (ONU), é um divisor de águas desse movimento, pois instituiu novo marco de compreensão da deficiência. Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais.

Nesse sentido, cabe às Universidades manterem uma postura de conscientização da comunidade universitária, de responsabilidade de incluir os alunos com necessidades especiais e oferecer-lhes educação de boa qualidade, pois a questão não é só incluir, mas incluir e manter esses alunos dignamente acolhidos, possibilitando sua permanência na Universidade.

Segundo Vigotsky (1995), a fragilidade da deficiência é uma força que move as pessoas para as suas realizações. Partindo dessa ideia, a sociedade deve buscar entender os opostos como parte de um todo, uma vez que o acolhimento das Pessoas com Necessidades Especiais as estimula a enfrentar as barreiras e a vencer os preconceitos. Sabendo que o ingresso e a permanência na Universidade são grandes desafios a serem enfrentados pelas Pessoas com Necessidades Especiais, cabe à sociedade e à comunidade acadêmica oferecer meios inclusivos que democratizem e tornem possível alcançar esse objetivo.

Uma marca que acompanha toda sociedade é a diferença. O ser humano aprimora-se, enquanto indivíduo, a partir da distinção do outro. Ao olhar o outro, o homem reflete a respeito da sua própria condição. Tal afirmação não implica aderir a um projeto de "indivíduo absoluto", interessado apenas "em seu próprio

bem estar", e pessoas capazes apenas de agir "de forma a obter a maior vantagem possível para si mesma". Para além dos projetos coletivos que pretendam materializar projetos de igualdade formalizada, as pessoas são distintas em suas condições culturais, raciais, psicológicas – e por que não assumir, físicas, auditivas e visuais – e, como tais, devem ser incorporadas ao convívio social (ALMEIDA, 2009).

A articulação de diversos movimentos sociais e a pressão social exercida durante a Constituinte colocaram o tema da deficiência em destaque, o que resultou um texto constitucional avançado no tocante aos direitos das pessoas com deficiências. A educação, o mundo do trabalho, a acessibilidade e a assistência social passaram a contar com diretrizes constitucionais que favorecem o surgimento de diversas políticas públicas para atender às reivindicações por inclusão e cidadania de pessoas com deficiências. Porém, apenas no decorrer da última década foi possível a estruturação de um conjunto de instrumentos jurídicos e de políticas públicas para expressar materialmente os direitos afiançados pelo texto constitucional. Desde então, para reverter o quadro de exclusão dessas pessoas e superar a discriminação existente, foi aprovado o Projeto de Lei n. 73/1999, que tem como justificativa que todos os estudos recentes de distribuição de renda no Brasil mostram que a população negra e os povos indígenas têm sido sistematicamente excluídos da sociedade brasileira ao longo da história. E, certamente, isso não é diferente para as Pessoas com NEs.

A partir das considerações acima, Esta pesquisa também pretende estudar a possibilidade da implantação de cotas para PNEs na Universidade de Brasília, conforme os conceitos de cotas promovidos pela Lei n. 7.853 (BRASIL, 1989) e pelo Projeto de Lei n. 73 (BRASIL, 1999). Mas, para além dos conceitos e de seus arcabouços jurídicos e institucionais, pretende-se verificar em que medida a adoção de cotas para PNEs nas IFES, particularmente na UnB, virá ampliar o número de PNEs, promovendo novas relações pedagógicas, como também a discussão da relação entre os alunos com PNEs e a Instituição, proporcionando mudanças na infraestrutura e a capacitação dos profissionais da educação especial.

Outro aspecto que se deve considerar é o número reduzido de estudos nessa área. Alcantud (1995) apontou que não existem ou não são veiculados dados sobre o número de portadores de necessidades especiais que frequentam as

universidades. Em seu estudo, o autor demonstra o pouco investimento por parte dos pesquisadores e reflete outra dimensão da exclusão vivenciada por esse grupo minoritário. Esta pesquisa realizada na UnB investigou as dificuldades que os alunos com NEEs enfrentam durante a trajetória acadêmica e se as cotas poderão promover a inclusão de pessoas com deficiências naquela Instituição.

Na Metodologia de pesquisa foi realizada uma investigação científica em busca de respostas, que avançaram com uma pesquisa de campo, embasada em estudos teóricos, de caráter exploratório, com o intuito de conhecer as políticas de inclusão existentes, verificar as dificuldades acadêmicas e o posicionamento acerca da implantação do sistema de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada uma pesquisa de campo, no *Campus* da UnB, tendo como instrumentos avaliativos, questionários e entrevistas semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas que foram aplicados para um público-alvo de 30 alunos com deficiências físicas, visual e auditiva, além dos 37 alunos com deficiências Neurológicas como: Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), reconhecidas como Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Do total de 67 alunos, somente 37 responderam a pesquisa. Ainda foram entrevistados 12 alunos tutores que dão apoio acadêmico para os alunos com dificuldades nas disciplinas e 1.332 alunos que não têm NEEs, o equivalente a 10% do total de alunos com NEEs matriculados nos 37 cursos na UnB. Foram entrevistados três coordenadores e uma ex-coordenadora do PPNE, e cinco professores pesquisadores que dão aula para os alunos com NEEs, sendo que um desses coordenadores respondeu também como professora e coordenadora, e uma assistente social responsável pelo PTE no PPNE. Para este estudo optou-se pela investigação com abordagem mista, qualitativa e quantitativa por entender que somente as perguntas fechadas limitariam muito as respostas e que não responderiam a todos os questionamentos feitos na presente tese, e com questões teóricas abertas e fechadas alcançariam resultados mais confiáveis e convalidados, de acordo com a abordagem do problema, além de obter resultados mais fidedignos para adquirir mais informações e respostas mais abrangentes sobre o tema.

Foi uma pesquisa aplicada porque gerou investigação e conhecimento para aplicação e práticas dirigidas à solução dos problemas específicos dos alunos com

NEs, envolvendo verdades e interesses da comunidade universitária e dos próprios alunos com NEs, buscando encontrar meios para, ultrapassar as barreiras, vencer os desafios e garantir a permanência até a formação acadêmica. A pesquisa foi exploratória porque proporcionou maior familiaridade do problema com a ideia de torná-lo explícito, envolvendo um levantamento bibliográfico, entrevistas e questionários, que foram aplicados para pessoas que tiveram experiência práticas e vivenciaram a realidade que dificultam inclusão especial, permitindo o estímulo à compreensão e à solução dos problemas na UnB. Foi descritiva porque descreveu as características da população e estabeleceu a relação entre variáveis, evidenciando e descrevendo a população constituída por alunos professores profissionais da área especial e coordenadores do PPNE.

Neste trabalho houve uma análise de observação pela vantagem da pesquisadora trabalhar no local pesquisado, o que permitiu uma comparação dos dados avaliando os significados de uma vivência bem próxima da realidade para o alcance dos resultados.

Foi considerada uma pesquisa bibliográfica haja vista conter oito capítulos elaborados a partir de matérias já publicadas. Documental, por terem sido utilizados materiais que não receberam tratamento analítico, sendo que alguns ainda não foram sequer publicados; foram pesquisadas informações, materiais, documentos institucionais e dados secundários, além de matérias nunca antes analisadas, encontradas nos arquivos do PPNE/UnB.

Com relação a estudo de campo, este consistiu da coleta de dados e informações a respeito da trajetória acadêmica dos alunos com NEE. Método indutivo porque houve um raciocínio indutivo, com observações de casos da realidade concreta da vida acadêmica dos alunos NEEs.

1.1 PROPOSTA A PARTIR DA IDEIA E DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A ideia de se fazer esta pesquisa nasceu do reduzido número de estudos realizados nessa área, da baixa inserção de PNEs na UnB, da observação do elevado índice de evasão e tempo muito prolongado para a conclusão do curso

por parte desses alunos. Portanto, acredita-se que a implantação do sistema de cotas para PNEs, hoje um grupo minoritário em busca de uma igualdade de condições, a exemplo de cotas para negros e indígenas já existentes na Instituição, pode reverter o quadro de exclusão dessas pessoas, levando-as a superar as desigualdades e a diminuir a discriminação existente na comunidade universitária. Essa seria uma das medidas de uma política de inclusão eficiente para o resgate dos direitos iguais para todos.

1.2 JUSTIFICATIVA

A justificativa encontrada para o desenvolvimento deste estudo deveu-se a fatores condicionantes, que apontam grandes dificuldades enfrentadas na trajetória acadêmica: o baixo número de Pessoas com Necessidades Especiais que ingressaram até hoje na UnB; a busca de respostas em uma perspectiva de propostas que favoreçam a inclusão de alunos NEs a partir da conscientização e reconhecimento dos gestores e toda comunidade Universitária para maior investimento na área da Educação Especial. Portanto, é preciso fazer a UnB refletir sobre mais investimento no processo de inclusão de alunos com NEEs da Instituição em relação às grandes dificuldades que enfrentam na sua trajetória acadêmica, a evasão, o problema da acessibilidade no *Campus*, grande quantidade de processos na justiça brasileira na luta contra a discriminação e pelo direito à igualdade no ingresso às universidades públicas e implantação do sistema de cotas para PNEs.

A política da Educação Especial tem causado impacto no âmbito educacional, nas instituições de educação especial, entre os profissionais da educação, gestores e alunos. Pode-se afirmar, então, que as ações para a inclusão de PNE no ensino superior brasileiro são localizadas e não atendem à demanda desse grupo minoritário. No entanto, uma pesquisa realizada por Michels (2000), que investigou as condições de inclusão da pessoa Portadora de Necessidades Especiais no contexto universitário, revelou que os alunos consideraram prioritária a necessidade de adaptação do ambiente físico e a implantação de um centro de apoio para a inclusão de PNE na Universidade.

A falta de qualificação de profissionais no ensino médio, ou até mesmo a falta de acessibilidade, podem privar as pessoas com NEs de se inserirem no mercado

de trabalho e/ou nas universidades, podendo ser visto como um pretexto para o esquecimento de algumas obrigações da sociedade.

1.3 CAMPO TEMÁTICO DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A problematização da pesquisa apontou os problemas a serem investigados na vida acadêmica dos alunos com NEEs matriculados no PPNE/UnB e os desafios enfrentados durante a permanência e formação desses alunos em um sistema social mais inclusivo.

Nesse contexto, o problema que se apresenta é a ausência de uma política permanente eficiente na educação inclusiva para alunos com NEEs na UnB, dificultando o desempenho de aprendizagem, interferindo no bom desenvolvimento e rendimento acadêmico.

1.4 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa se pautaram nas políticas de ações afirmativas com investigações de como se dá a trajetória acadêmica dos alunos com necessidades especiais na UnB.

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as políticas de inclusão educacionais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na UnB, a partir das dificuldades apresentadas durante a trajetória acadêmica dos alunos com NEs cadastrados no PPNE/UnB.

1.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Analisar formas de implementar uma política de inclusão mais eficiente para alunos com Necessidade Educacionais Especiais na UnB;
- ✓ Constatar a opinião dos alunos a respeito da implantação de cotas para PNEs na UnB;

- ✓ Identificar o número de alunos cadastrados no PPNE, dos que evadiram e dos que concluíram o curso;
- ✓ Averiguar os fatores que interferem na rotina e permanência dos alunos;
- ✓ Descrever como se dá a relação acadêmica entre alunos com NEs, não PNEs e professores da UnB, e quais são as influências desse relacionamento na vida acadêmica e a evolução do percurso acadêmico.

1.5 QUESTÕES NORTEADORAS

Nesse contexto surgiram vários questionamentos, entre os quais foram considerados relevantes para a investigação deste estudo.

1. Qual a política de inclusão ideal para ser implementada para alunos com Necessidade Educacionais Especiais na UnB?
2. Qual a opinião dos alunos da UnB a respeito implantação das cotas?
3. Qual a quantidade de alunos NEs cadastrados no PPNE, quantos evadiram e quantos concluíram o curso?
4. Quais os fatores que interferem na permanência dos alunos com NEs na UnB?
5. Como se dá a relação acadêmica entre alunos com NEs, não PNEs e professores da UnB, e quais são as influências desse relacionamento na vida acadêmica e a evolução do percurso acadêmico?

1.6 HIPÓTESE

Na Hipótese desta pesquisa considera-se que a política institucional deva garantir a acessibilidade, o acolhimento, a permanência dos alunos com NEs, oportunizando um atendimento educacional especializado de qualidade e uma formação plena.

1.7 REFERENCIAL TEÓRICO

Para construir o estudo teórico, esta pesquisa contou com a contribuição de vários teóricos de renome que escreveram e pesquisaram sobre as políticas inclusão na educação especial.

Esta tese diz respeito ao tema da inclusão de PNEs na UnB e os desafios na trajetória acadêmica, tendo como base quatro pilares centrais: Políticas Públicas em Educação Especial; inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Superior e a diversidade; a UnB e a Educação Especial: dificuldades na trajetória acadêmica dos alunos com NEs cadastrados no PPNE/UnB e a inclusão por meio do sistema de cotas para PNEs na UnB; e a Metodologia da Pesquisa. Esta investigação tornou-se importante para que debates sejam realizados sob o olhar desses quatro pilares, estabelecendo diálogo com a literatura referente aos temas que permeiam as ações afirmativas na Educação Superior.

No que tange ao ensino superior para pessoas com NEEs, procurar-se-á demonstrar que os cientistas e estudiosos são favoráveis à mudança de paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência (ANDRADE, 2006; CARVALHO, 1999, 2005).

Considerando-se os estudos realizados acerca da diversidade, prosseguimento da escolaridade de nível superior e temas correlatos, Mantoan e Mazzota (1997, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006) afirmam que é necessário aprender-se a lidar com as diferenças, a diversidade, buscando-se novas soluções para os dilemas desse milênio com proposta de perspectiva inclusiva.

No referencial metodológico, Gil (1999, 2008, 2010), Lakatos e Marconi (2004) e Laville e Dionne (2009), Sampieri, Collado e Pilar (2006), em suas obras, tratam da pesquisa social, formulação do problema, construção de hipóteses, delineamento da pesquisa, operacionalização das variáveis, da amostragem na pesquisa social, da entrevista, do questionário, das escalas sociais, da utilização de documentos, da análise e interpretação, do relatório de pesquisa, garantindo ao profissional, aos estudantes dos níveis mais avançados, condições para organização de conhecimentos dispersos, obtidos ao longo da vida acadêmica.

Nesse aspecto, Demo (1994, 1999, 2000) destaca em sua extensa obra que a pesquisa teórica é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, por meio da pesquisa qualitativa”.

Acerca do atendimento educacional das pessoas com deficiência, (FERREIRA, 1989; MAZZOTTA, 2005; BUENO, 1993) explicitam a organização do atendimento educacional desse público e evidenciaram marcos históricos que

influenciam ainda hoje a política educacional proposta para essas pessoas e as concepções dos profissionais envolvidos.

O educador Freire (1979, 1992, 1993, 2000, 2002) DINIZ; MEDEIROS; BARBOSA,(2007, 2010); sempre se colocou a respeito das situações sociopolíticas que ocorrem com a educação brasileira, na direção da inclusão e permanência de alunos no sistema educacional, com respostas e soluções para o bem de todos. Nesse aspecto, um dos objetivos desta pesquisa é rever a necessidade premente de que o professor em sala de aula possa ser capacitado em educação especial nessa linha (GLAT; MAGALHÃES; CARNEIRO, 1998).

A escritora Débora Diniz – professora e doutora na UnB – tem-se revelado uma pesquisadora em potencial na área sociopolíticas, ao desenvolver vários projetos de pesquisa a respeito do que é a Deficiência no Brasil. Autora de várias obras literárias como: A Deficiência (2007), Qual a Deficiência (2007), Ética na Pesquisa em Ciências Humanas (2008), Deficiência e Igualdade (2010), tem contribuído para a difusão, a disseminação e a divulgação dos Direitos Humanos no Brasil, assim como trata dos direitos iguais para todos, além do trabalho sobre a ética na pesquisa. Nessa esteira, RAPOSO (2006), em sua tese de doutorado sobre deficiência visual, deixa claro que é possível realizar o sonho de ser graduada, pós-graduada, mestre e doutora em um mundo de escuridão e indiferença.

Vieira (2011), Souza, Soares, Evangelista (2003) tratam das questões de ingresso, permanência e atendimento especial na UnB, a partir de experiências no programa de apoio às pessoas com necessidades especiais na UnB.

As pesquisas de outros profissionais, a exemplo de Sasaki (2006), Mittler (2003), Almeida (2009), que tratam da inclusão dos deficientes no ensino superior, direcionam e incentivam o presente estudo.

Nesse referencial, Freitas (2001, 2005, 2006, 2007, 2008) faz reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com NEEs, dizendo que a responsabilidade da inclusão desses alunos é de toda a comunidade acadêmica e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas.

1.8 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em oito capítulos, a partir desta Introdução, na qual é apresentada a visão geral do tema investigado, a proposta de pesquisa, a justificativa, o campo temático da pesquisa e a delimitação do problema, o objetivo geral e os específicos, as questões norteadoras, as hipóteses e o referencial teórico.

O segundo capítulo discorre a respeito do processo das políticas públicas e a Educação Especial; o terceiro capítulo trata da educação inclusiva no Ensino Superior no Brasil, seu panorama e o contexto sócio histórico; no quarto capítulo estudou-se a educação inclusiva nas universidades públicas do Brasil, destacando-se as que já adotam programas de ação afirmativa e as que adotam o sistema de cotas e definiram percentuais de reserva; o capítulo cinco apresenta o histórico da Universidade de Brasília, desde sua criação até o dias atuais; mostra as formas de admissão na Instituição, além de versar a respeito da educação especial e do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais na Instituição; no capítulo seis, a Metodologia da Pesquisa, são apresentadas as opções e fundamentos teórico-metodológicos realizados para o desenvolvimento da pesquisa, constituída por uma moldura teórica construída a partir dos fundamentos explicitados, que se configurou como um estudo de natureza quantitativa e qualitativa; o capítulo sete trata da discussão e análise de dados obtidos na pesquisa; o capítulo oito traz a Conclusão extraída dos objetivos do estudo, como também a conclusão geral da pesquisa. No mesmo capítulo, são registradas as Recomendações que a pesquisadora acredita que possam servir de base para a criação de políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica dos alunos nessa condição dentro da Universidade de Brasília, acompanhadas de sugestões para Pesquisas Científicas Futuras.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Nesta seção será tratada a contextualização histórica das ações afirmativas no mundo e no Brasil, no âmbito da educação especial. Entende-se que a conceituação de ações afirmativas é complexa e deve passar por um processo de construção, podendo ser elaborada por meio de debates e das práticas sociais, o que está em desenvolvimento no Brasil.

Mas, afinal, o que vem a ser ação afirmativa? Por que é tão difícil a discussão desse tema? Strozenberg (1996) escreveu um artigo sob o título “A relevância de uma pergunta inaugural”. De início, já lança a pergunta “As ações afirmativas são ações anti-discriminatórias?”. No seu entendimento, um conjunto de outras perguntas se acrescentam a essa e que as respostas somente aparecerão depois de amplas e atentas manifestações das populações interessadas. Acredita que o debate em torno dessa ação, se quase exaustivo, ainda não foi esgotado, principalmente porque seu conteúdo difere não apenas de sociedade para sociedade, mas também no interior de uma mesma sociedade.

As críticas e objeções levantadas a respeito das ações afirmativas, com referência a cotas, envolvem posições diversas e, às vezes, nem mesmo aqueles que as defendem o fazem pelo mesmo motivo. No entanto, o que parece prevalecer é a falta de informação sobre o que vem a ser essa política, estando muitas das posições assumidas no Brasil baseadas no senso comum, sem que se possa aprofundar o debate (MOEHLECKE, 2002).

A ação afirmativa assumiu formas, como por exemplo, programas de ações e políticas governamentais ou privadas, leis ou orientação de decisões jurídicas, e levou à constituição de agências de fomento e regulação, a exemplo da Comissão para Igualdade de Oportunidades no Emprego para Pessoas com Necessidades Especiais, tendo a Lei de Direitos Civis como seu principal fundamento legal.

Bergmann (apud MOEHLECKE, 2002) define de maneira ampla que “ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas”. Também é uma companhia de

seguros tomando decisões para romper com a sua tradição de promover posições executivas unicamente para homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia, em Berkeley, Estados Unidos, buscando elevar o número de negros nas classes iniciais. As ações afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente. Mas, a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, como: Índia, Malásia, Nigéria, Israel, Austrália, como também no Peru, Argentina, entre outros. Na Europa, as primeiras orientações mais gerais a respeito foram elaboradas em 1976, utilizando-se mais frequentemente a expressão “ação ou discriminação positiva”. Em 1982, a “discriminação positiva” foi inserida no primeiro programa de ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia¹. Diante dessa diversidade de experiências, realizadas e em curso, entende-se que apesar da importância e centralidade ocupada pelas ações norte-americanas no Brasil, seria interessante relativizá-las e observar como foram implementadas e quais os impactos obtidos nesses outros países.

A ação afirmativa estaria ainda associada às sociedades democráticas que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores, como a inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior, que mesmo não sendo adotado o sistema de cotas para esses alunos, pelo aumento dessa clientela, as Universidades públicas do Brasil são obrigadas a receber e a garantir sua permanência, benefícios garantidos por lei. Assim, ela surge “como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e valores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (GUIMARÃES, 1997), justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos

¹ Nas avaliações comparativas realizadas em 1989, pode-se observar que a “discriminação positiva” expandiu-se, num primeiro momento, como estratégia voluntária e facultativa na Bélgica, Itália e Holanda, com caráter obrigatório na Noruega, e de forma mista na França. Para maiores informações a respeito do desenvolvimento das ações afirmativas na Europa, e em especial com referência às ações voltadas às mulheres, ver: Em Busca da Igualdade: discriminação positiva, ações afirmativas (CFEMEA, Brasília, 1995).

bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restritos.

Santos (1999, p. 212), ao incorporar essa discussão do aprimoramento ao preceito da igualdade como fundamento de uma sociedade efetivamente democrática, a partir da garantia da igualdade de oportunidades, também associa a ação afirmativa às políticas compensatórias, especificamente as “destinadas a equipar pessoas ou grupos historicamente prejudicados em virtude de discriminação sofrida”. Acrescenta que “o próprio conceito de ação afirmativa exige a certeza de que tenha ocorrido discriminação passada e presente, para que sejam elaborados caminhos que levem a uma compensação efetiva da perda ocorrida”. Dessa forma, o autor introduz a ideia de ação afirmativa como política compensatória, vinculada aos indivíduos ou grupos definidos pela discriminação por eles sofrida.

De acordo com Bergmann (1996), existem três ideias por trás da ação afirmativa. A primeira seria a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade; a segunda seria o desejo de integração e a busca da diversidade, envolvendo os diversos grupos sociais; e, por fim, a que identifica o objetivo de redução da desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela etnia ou gênero.

Esse conjunto de definições e reflexões resume algumas das maneiras pelas quais as políticas de ação afirmativa podem ser entendidas: políticas compensatórias, fundamentadas no princípio de igualdade que sustenta o tratamento desigual aos desiguais, usualmente aplicadas de acordo com critérios socioeconômicos. Mais especificamente, podem ser políticas compensatórias voltadas para determinado grupo, definido a partir de características como raça ou gênero, ou políticas de diversidade, que reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas culturais, em uma exigência de reconhecimento de identidades particulares. Essas políticas não são excludentes umas às outras e, muitas vezes, aparecem sobrepostas em alguns de seus aspectos, assegura Moehleck (2002).

Como essas distinções nem sempre estão claras no debate brasileiro, utiliza-se a expressão política de ações afirmativas, sempre no plural, entendendo que ela poderia englobar uma diversidade de significados.

Nas Políticas Públicas de Ações Afirmativas, o contorno e as possibilidades, historicamente, a exclusão de PNEs, devem ser superados por meio da implantação

de Políticas Públicas ou ações afirmativas, aliadas com a conscientização da sociedade. Em relação às ações afirmativas para PNEs, existe pouco ou quase nenhuma no ensino superior.

Falar de cotas sempre é um tema muito polêmico em toda sociedade, inclusive não há consenso nem mesmo dentro dos grupos que poderiam ser privilegiadas. E no caso de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais a opinião de muitos é a de que se deveria aderir às cotas nas universidades públicas, dependendo da deficiência da pessoa. A reflexão a respeito do papel dessas ações assume novos contornos quando a sociedade contemporânea exige a revisão de posturas e mudança de paradigmas.

As potencialidades da igualdade em nossa ordem democrática e o sistemático processo de desigualdades sociais e de exclusões lançam desafios e tensões a serem resolvidas, não só para a comunidade acadêmica e para os homens públicos, mas para todos nós que almejamos vivenciar uma sociedade justa livre e solidária, promotora do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade ou quaisquer outras formas de discriminação (GOMES; SILVA, 2003, p. 140).

A inclusão social tem como princípios a valorização de cada sujeito, por meio da aceitação das diferenças individuais, promovendo a convivência com a diversidade humana e, conseqüentemente, com a diversidade de aprendizagens, por meio da cooperação. Nesse sentido, cabe identificar a diferença entre integração, que é a adaptação e inserção da pessoa com deficiência na sociedade, e inclusão, que é a adaptação da sociedade às diversidades das pessoas com deficiências, promovendo, assim, seu pleno desenvolvimento.

O entendimento e aceitação das diferenças é um princípio que deve permear todos os segmentos da sociedade, mas merece maior atenção e tem gerado maiores discussões no que se refere à presença de deficiências que não provocam diferenças de aprendizagem, mas que podem dificultar o acesso ou a permanência dos sujeitos no ensino superior, levando-o, diversas vezes, a ser excluído já no processo de seleção para a instituição de ensino superior. Nesse contexto, surge a necessidade da criação de medidas, como a política de cotas, que democratizem o acesso, e outras, que possibilitem a permanência desses alunos até a conclusão de seus estudos.

Ao enfrentar o desafio desse tema, observa-se que esses debates aparecem mais atrelados às questões relacionadas com o acesso de grupos com

necessidades especiais. Nesse contexto, a concepção do que seja uma minoria a ser protegida pela ação afirmativa assume papel relevante.

Como afirma Brandão (2005, p. 26/7):

Contudo as políticas de ações afirmativas não se restringem apenas ao combate à discriminação racial, mas também ao combate de outras formas de discriminação, como discriminação contra as mulheres, contra pessoas portadoras de necessidades especiais, contra índios, etc.

Por conseguinte, apesar de o presente estudo estar voltado para o aluno com necessidades educativas especiais, essa reflexão está pautada em pontos comuns sobre igualdade, preconceito, discriminação, diversidade e ações afirmativas. O pluralismo e a diversidade são características que deveriam estar presentes em qualquer sociedade democrática. Pode-se destacar, contudo, a importância do amparo das minorias ou dos grupos vulneráveis.

Nesse sentido, é essencial eliminar, ou pelo menos reduzir ao mínimo possível, as desigualdades sociais que têm como resultado a exclusão e a discriminação. Isso envolve processo de conscientização da sociedade e do Estado, bem como a existência de políticas afirmativas, como alternativas para combater essas desigualdades sociais, o que demanda o aprofundamento de concepções, permitindo o desafio de construir uma sociedade democrática e plural nas distintas formas de produção.

As políticas de ação afirmativa, do ponto de vista da diversidade, objetivam construir ambientes caracterizados pelo respeito às diferenças, cuja repercussão esperada é a inclusão social. Propiciar um contexto que se caracteriza pela diversidade é um desafio estabelecido aos espaços da sociedade.

O atual Governo Federal busca ampliação da participação do setor público na educação superior. Nesse sentido, procura fortalecer a universidade pública federal por meio de uma reforma que prevê a reestruturação dessas universidades e um controle do crescimento e da qualidade das instituições privadas. Em janeiro de 2004, quando Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação, o Governo Federal elegeu como uma de suas prioridades a chamada reforma universitária.

O ministro ressaltou a necessidade de uma reforma na educação superior, dada a realidade em que o nível de acesso é um dos mais baixos do continente (9%, para a faixa etária entre 18 e 24 anos), e a proporção de estudantes nas instituições

públicas federais ter se reduzido nos últimos dez anos, representando menos de 1/3 do total. Além disso, o peso da matrícula das instituições privadas tornou-se o mais alto da América Latina (70% e 88,9%).

Os números de matrículas confirmam a preeminência do setor privado: para um total de 1.661.034 de alunos, em 1994, havia 41,6%, no setor público, e 58,4 %, nas universidades privadas. A evolução da matrícula, entre 1994 e 2003, mostrou crescimento da participação e, de acordo com o Censo da Educação Superior, as instituições privadas concentram 70,8% dos 3.887.771 alunos matriculados, cabendo ao setor público a modesta participação de 29,2%.

Esses dados justificaram a necessidade de nova reforma universitária. Para a consolidação dessa reforma, foi instituído o Grupo Executivo da Reforma Universitária, em 2004, que se valeu dos debates com entidades representativas de todos os segmentos acadêmicos e sociais. Como objetivos, o anteprojeto apontava para a composição de um sistema nacional de educação superior que superasse a fragmentação atual.

Além disso, o Grupo debateu temas, como por exemplo, a missão pública da educação superior, a autonomia das universidades, a supervisão do poder público, os resultados da avaliação da qualidade e seus posteriores efeitos regulatórios, a diferença entre os tipos de instituições e suas especificidades. A proposta apresentou ainda outras importantes questões, tais como o financiamento, ações afirmativas, a organização das carreiras docentes e administrativas, a organização interna e a escolha dos dirigentes.

Os principais pontos definidos no anteprojeto da reforma universitária são a reserva de vagas para alunos da rede pública e afrodescendentes em universidades federais, a criação de um ciclo básico nos cursos de graduação, a obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a criação de uma loteria para financiar a ampliação das universidades federais. Além disso, propõe a reserva de vagas para alunos de baixa renda, na rede particular, com a isenção fiscal (Programa Universidade para Todos – ProUni, instituído pelo Ministério da Educação – MEC). O ciclo básico proposto prevê que o aluno, ao entrar na universidade, estude por dois anos disciplinas gerais. Depois, ele receberia um título de formação básica superior e escolheria um curso específico. A ideia é reduzir a evasão, possibilitando que o aluno

possa optar por outros cursos, após o ingresso na universidade, de forma a evitar uma escolha prematura pela profissão.

Leher (2004) aponta que o ProUni é um mecanismo, uma modalidade de parceria público-privada, que repassa recursos públicos às instituições particulares e que é um projeto de inovação tecnológica.

Um momento a ser destacado foi a realização do Seminário Internacional Universidade no século XXI, em Brasília, em 2003, organizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), sob o tema Novos Caminhos Para a Educação Superior. O evento contou com representantes de 31 países, autoridades da área da Educação Superior, como ministros, secretários, diretores de conselhos, e de entidades responsáveis pela elaboração e execução de políticas educacionais. O seminário foi estruturado em quatro eixos temáticos: A sociedade e a reinvenção da sociedade; O Estado e re-institucionalização da universidade; Universidade e mundo: globalização solidária do conhecimento; Produção; partilha e apropriação do conhecimento. Esses eixos temáticos e seus respectivos subtemas serviram de referência para a organização das conferências, mesas redondas e os grupos.

Segundo os redatores do documento síntese, o seminário trouxe importantes contribuições para a elaboração de um projeto de reforma do sistema de Educação Superior no Brasil. O documento síntese apresenta as diversas exposições acerca da crise do ensino superior no Brasil, em que fica evidente ser necessário enfrentar, principalmente, os problemas da desigualdade das oportunidades de acesso e da qualidade do ensino, de gestão, de avaliação de processos e produtos, enquanto que no setor privado as dificuldades dizem respeito à supervisão e controle de qualidade.

No decorrer dos debates, foi assinalado que os problemas mais graves do ensino superior dizem respeito à insuficiência de oportunidades educacionais em vários países. O Brasil apresenta um dos mais baixos índices de oferta de Educação Superior da América Latina, além da tendência à mercantilização da educação, expressa na expansão de instituições privadas. Com base nesse conjunto de dados da educação superior, é possível observar a tendência de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação. O MEC tem enfrentado importantes desafios, devendo não apenas ampliar as oportunidades de acesso,

mas, do mesmo modo, preocupar-se com a qualidade do ensino praticado pelas Instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, encontra-se no decorrer deste trabalho a discussão a respeito das políticas de ações afirmativas no ensino superior, como um dos pontos de maior desafio no momento atual.

De acordo com mapeamento realizado pelo Programa Político da Cor (PPCor), acerca das ações afirmativas adotadas pelas universidades, só 79 adotam o sistema de reservas de vagas considerando os critérios étnicos e raciais.

Dessas universidades, 41 são estaduais, 33 federais e cinco municipais, mas só 16 fazem reservas de vagas para Pessoas com Necessidades Especiais, sendo nove estaduais, quatro federais e três municipais.

Com esses dados, é possível avaliar a baixa presença de ações afirmativas, principalmente de inclusão de pessoas com deficiência, pois se tratando de cotas para pessoas com deficiência poucas universidades institucionalizaram essa ação.

No Brasil, começam a surgir alguns esforços de definição do que seja ação afirmativa e uma observação mais detalhada a esse respeito pode ser um bom ponto de partida para se entender algumas das disputas e controvérsias existentes.

A convicção que se estabelece na filosofia do direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas. Em uma crítica ao formalismo legal, também tem fundamentado políticas de ação afirmativa que consistiriam em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente” (GUIMARÃES, 1997).

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, como o direito de todos à educação, previsto pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2011) e por outras leis, decretos e documentos que constituem a política de educação inclusiva nacional e internacional, precisa ser conhecida por todos os educadores e pela sociedade em geral, para assim ser compreendida e assumida por todos.

A educação brasileira tem hoje grande desafio: garantir o direito à escola a todas as pessoas, independentemente de suas condições pessoais, e a

universidade precisa se preparar para enfrentá-lo com eficiência. Esse é um direito já garantido em lei.

Em resposta a esse contexto educacional, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, assumiu a opção de desenvolver ações que pudessem garantir amplo processo democrático, envolvendo diferentes atores da esfera pública e também os gestores das escolas, os quais, de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do município. A esfera pública implementa políticas educacionais orientadas pelo princípio da inclusão, enquanto os gestores das escolas se comprometem com a elaboração de projetos político-pedagógicos que valorizam o desenvolvimento profissional e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar (ALVES; BARBOSA, 2011).

A legislação brasileira contém um marco legal bastante avançado em termos da garantia de direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da sua concretização. Hoje, temos considerável número de dispositivos legais na forma de leis, decretos, portarias, resoluções, instruções e medidas provisórias, no âmbito das legislações federal, estadual e municipais, que, embora por si só não alterem a realidade social, representam um avanço na área jurídica e na busca de direitos que vêm sendo historicamente negados aos cidadãos que apresentam alguma deficiência.

A universidade, como uma instituição de reflexão e investigação, deve adequar espaços de ensino, pesquisa e extensão que se preocupem com as diferenças dos alunos, para que, de fato, concretize o seu compromisso com uma educação emancipatória para todos.

O ingresso do aluno com deficiência no ensino superior ainda é bastante restrito no Brasil. Vários fatores contribuem para essa realidade, como a má qualidade de ensino oferecido na educação básica, decorrente da falta de recursos humanos e a falta de estrutura organizacional das escolas, voltados para tais especificidades, a baixa autoestima dos alunos e de suas famílias, que não vêm neles as competências necessárias para tal aprofundamento acadêmico e a própria seletividade natural dos cursos de nível superior que não possuem vagas para todos.

Segundo Alves e Barbosa (2011), esse paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter

fixo e um lugar: preponderantemente “no outro”, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação.

Diante do discurso de inclusão social e educacional das minorias, intensificado pós Declaração de Salamanca (1994), a sociedade brasileira tem buscado, ainda que a passos lentos, atender às demandas de Pessoas com Necessidades Especiais nos mais variados segmentos.

O ensino superior mesmo com características muitas vezes bastante distintas das da educação básica, também precisa se reorganizar para atender com qualidade e equidade os alunos com necessidades especiais que nele ingressam. O Brasil é um país de 24,5 milhões de pessoas com deficiência (14,5% da população) e a acessibilidade é uma responsabilidade e um direito de todos os cidadãos.

As ações do MEC e de outras entidades orientam-se no sentido de garantir maiores condições de inclusão de pessoas com deficiência, o que implica demanda crescente desse segmento de alunos à educação em todos os seus níveis. Essa demanda conduz, necessariamente, à atualização das instituições educacionais em geral, para que se tornem includentes. Esse processo de mudança já está sendo, pouco a pouco, concretizado por meio de ações ordenadas e circunstanciais, todas elas procurando cumprir preceitos constitucionais que asseguram a todos os brasileiros, indistintamente, uma formação escolar que não diferencia pela deficiência dos seus alunos.

Pastore (1979, apud BASTOS, 2004) lembra que a mobilidade social tem reflexos em outras áreas da vida dos indivíduos. Um sujeito que, por exemplo, tem uma ocupação de *status* mais baixo na estrutura social e passa para uma ocupação de *status* mais alto, terá uma mudança em suas ações e valores.

Nesse sentido, busca-se compreender de que maneira a existência de cotas para PNEs pode contribuir para a mobilidade social do aluno cotista, considerando que esse tenha, ao longo de seu curso, auxílios que possibilitem a sua permanência na Universidade.

2.2 MUDANÇA DE PARADIGMA DA INCLUSÃO NO MUNDO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Os dispositivos legais servem como sustento às linhas de ação estabelecidas, pois se constituem de preceitos a serem respeitados e utilizados como ferramentas para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos legais e nas recomendações de organismos internacionais. Nesse particular, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela III Assembleia Geral Ordinária da ONU, realizada em dezembro de 1948, garante, em seu art. 26, que todo homem tem direito à educação, ressaltando-se sua gratuidade, pelo menos no Ensino Fundamental.

Nas últimas décadas, tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988, os direitos sociais, entre os quais o direito de todos a uma educação de qualidade, vêm conquistando maior visibilidade em nossa sociedade. Pode-se constatar que, após a Carta Magna, houve aumento significativo da produção de documentos legais relativos à Educação Especial e ao direito educacional das pessoas com deficiência. Até o século XIX, a sociedade considerava as pessoas com deficiência como sendo a própria maldição. O preconceito era tamanho que as famílias tinham vergonha de possuir um parente deficiente, o que os levava a interná-los em asilos e casas filantrópicas por toda a vida, para que ninguém soubesse de sua existência. A exclusão e o preconceito começavam dentro da própria família.

Em meados do século XIX (1800-1899), essas pessoas eram consideradas escores totalmente excluídas por conta da sua deficiência, não podendo ser considerados um indivíduo de direitos, pelo contrário, eram considerados pessoas inaptas para a vida.

Nesse mesmo século, as pesquisas na área da medicina genética e saúde evoluíram, apresentando à sociedade diversas formas e tratamentos de reabilitação. Por meio de tratamentos adequados, em centros de reabilitação e escolas especializadas, as pessoas com deficiências passaram a ter aceitação e convívio melhor na sociedade.

A ação de organizações, a exemplo da Sociedade Pestalozzi, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), foram importantes na medida em que levantaram a discussão

da deficiência do âmbito familiar, levando a sociedade a compreender que o deficiente não é doente.

No Brasil, o atendimento especial às pessoas com deficiência começou oficialmente no dia 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Em 1942, quando já havia no País 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam alunos com outras deficiências, o Instituto Benjamin Constant editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil.

A partir dos anos de 1970, o Ministério da Educação passou a assumir a necessidade de estabelecer uma política de educação especial, entendendo que o sujeito com deficiência é aquele que "requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade". Em 1986, a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais". Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, dando início às ações de criação da política de educação inclusiva.

Na área da Educação Especial, a Constituição oferece, no art. 208, inc. III, uma diretriz específica, garantindo "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", conduzindo, conseqüentemente, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais a reproduzirem e ampliarem suas referências e considerações a respeito da Educação Especial.

Além da Constituição, outros documentos defendem o direito de todos, sem exceção, à escola pública de qualidade, entre eles, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20/12/1996, não podendo deixar de ser mencionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13/7/1990, por sua influência positiva na prioridade de atenção à criança e ao adolescente e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.10.172, de 9/1/2001.

No entanto, analisar as questões da Educação Especial e do direito aos serviços de apoio especializado não é tarefa simples. As contingências que cercam esse tema são muitas, entre as quais a situação socioeconômica da população, de alta desigualdade, que não pode deixar de ser considerado um dos principais

motivos da exclusão social. Diversos estudos realizados por institutos de pesquisa, como por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstram que a distribuição de renda ou da riqueza do País condiciona o acesso à escola e a permanência dos alunos nela.

O Brasil convive com altos índices de analfabetismo, repetência, evasão escolar, dificuldades para garantir formação adequada de parcela dos professores, inadequações físicas e materiais na maioria das escolas públicas e, além dessas questões, fazem parte do cotidiano das escolas mecanismos históricos e sociais de segregação que, de maneira subjetiva ou não, dificultam a permanência nas escolas regulares. As dificuldades são potencializadas, sobretudo, se esses alunos requererem alguma forma diferenciada de atenção em seu processo escolar.

Na história sobre a trajetória escolar a inclusão é apenas um faz de contas. Não se pode negar que a própria escola assume determinações internas que também interferem na trajetória escolar, ou seja, a escola se democratizou, abrindo as portas a diferentes grupos sociais, mas pouco mudou em sua dinâmica. A prática docente tradicionalmente é constituída de aulas expositivas, conhecimento subdividido em áreas específicas, avaliações de conteúdo, minimizando assim as oportunidades de os alunos demonstrarem conhecimento relacionado à sua vivência, ignorando inclusive sua capacidade de criação e desconsiderando a influência das relações afetivas no processo de aprendizagem.

Essa escola tradicional, na qual atua a grande maioria dos professores, é a mesma escola que convive com a violência gerada pelas desigualdades sociais, com salas superlotadas e a falta de recursos humanos ou materiais, e que luta cotidianamente para superar essas dificuldades ou conviver com elas. Dessa forma, assegurar o direito a uma educação de qualidade nessas condições tem sido um forte argumento para a existência do apoio educacional especializado, considerado um recurso capaz de colaborar no processo de apropriação e produção de conhecimentos de uma parcela de alunos que esteve excluída por longo tempo do processo educacional, nesse caso, os alunos com necessidades educacionais especiais que, obviamente, necessitam de recursos especiais.

É evidente a urgência de um novo modelo educacional, uma escola aberta à participação de todos e preocupada em atender à diversidade característica dos

alunos e suas respectivas necessidades, uma escola que garanta a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de um projeto pedagógico que contemple os objetivos maiores da educação, previstos na Legislação Nacional. Essa nova escola ganhou uma denominação que traduz todas essas expectativas: “escola inclusiva”.

Corroborando com essa ideia, Sousa e Prieto (2002, p. 124) afirmam que:

O princípio norteador [da escola inclusiva] é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.

Em razão do exposto, a discussão a respeito de inclusão e exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que necessitam de recursos diferenciados daqueles existentes, no ensino regular, é importante, como ressalta Mazzotta (1998, p. 50):

[...] que contemplemos em nossas análises dois planos distintos e interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou a esperança de realização do desejado. [...] é preciso também que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, procuremos conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória.

A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, apresentada por Mazzotta (1996), Jannuzzi (1985) e Bueno (1993), entre outros pesquisadores, demonstra sua configuração por meio da prática assistencialista em que o Estado, ao longo dos anos, isentou-se das responsabilidades de elaboração de uma política educacional ampliada nos equipamentos públicos, que envolvesse também a questão da escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, delegando às instituições especializadas sem fins lucrativos, o desenvolvimento de ações que a garantissem ou não.

A relação assistencialista com as Instituições Especializadas influencia ainda hoje as decisões políticas para a área da Educação Especial dificultando, como afirma Silva (2003), a distinção entre o público e o privado, prevalecendo uma dinâmica de favorecimento do Estado em relação a essas instituições, mediante repasses orçamentários, cessão de pessoal, isenção de impostos, doação de áreas territoriais e outros benefícios que colaboram para a subsistência desses serviços

isoladamente, sem que haja, na prática, a preocupação de articular esse investimento à criação de serviços especializados na própria rede regular de ensino.

Nesse sentido, a implementação das Políticas de Educação Especial no Brasil acontece distante do contexto do ensino regular, dificultando, por parte dos educadores de modo geral, as possibilidades de análise e de enfrentamento das concepções e das práticas pedagógicas, que foram demarcadas basicamente por três movimentos teóricos distintos já amplamente debatidos, inclusive pelos pesquisadores anteriormente citados – segregação, integração e inclusão –, que são concomitantes e não excludentes. Esses movimentos, como afirma Silva (2000, p. 42), “por meio da sua caracterização histórica, fornecem conceitos e definem a organização das formas de atendimento escolar transformando-se em guia para as ações institucionais”.

Dessa forma, as propostas políticas para Educação Especial trazem outra questão considerada importante na contextualização das discussões sobre Educação Especial, qual seja o significado das terminologias adotadas. Analisando diferentes documentos, percebe-se que vêm ocorrendo mudanças significativas nas concepções, conceitos e terminologias referentes à Educação Especial e seus fins, ou seja, o alunado, o local de atuação do professor especializado, aspectos referentes à formação dos professores e outros, que também influenciam o planejamento das políticas, os investimentos financeiros ou as diretrizes que norteiam o trabalho no âmbito escolar, mas não são consensuais e não têm provocado avanços no sentido de gerar propostas educacionais articuladas com a educação de modo geral.

O Parecer n. 17/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, e que fundamenta a Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001, define:

[...] a Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente (BRASIL, MEC, 2001).

Como proceder a um levantamento de dados, nesse caso, sobre quem são os alunos que necessitam de um recurso especializado, fundamental para o planejamento, a implementação e a avaliação na área da Educação Especial com um conceito tão abrangente? E, ainda, supondo que esse tivesse sido o conceito utilizado, o número de alunos incluídos no ensino regular não poderia ser tão reduzido como o que o censo escolar de 2004 explicita – para 34.012.434 alunos matriculados no ensino fundamental regular apenas 163.984 são considerados alunos com necessidades educacionais especiais. São muitas as variáveis que, dependendo do critério adotado para o levantamento dos dados, podem, no limite, invalidar informações importantíssimas, tanto pela falta de clareza nos critérios que determinam as questões pesquisadas quanto pela ausência de uma metodologia específica para áreas que necessitam de dados precisos.

Outro fator importante a ser considerado nessa discussão é o processo de descentralização das políticas sociais no Brasil. A partir da Constituição Federal, houve não só um simples processo de descentralização dessas políticas, mas uma efetiva municipalização das mesmas.

Em relação à educação, a Constituição Federal, ao reconhecê-la como direito social e dever do Estado, propôs, por meio de um sistema cooperativo, o compartilhamento de responsabilidades com estados e municípios brasileiros, visando atender às necessidades regionais e locais específicas e superar algumas dificuldades impostas pelo tamanho do território e pelas diferenças do ponto de vista econômico, político, cultural, social e de recursos naturais.

Nesse sentido, afirma Cury (2002, p. 172):

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe abertura de arenas públicas de decisão.

O art. n. 211 da Constituição Federal explicita essas obrigações dos entes públicos e o regime de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecendo:

§ 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria

educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e médio.

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Direcionando o investimento financeiro ao ensino fundamental, o FUNDEF privilegia a fase intermediária da educação básica, deixando a educação infantil e o ensino médio com sérias dificuldades, pois sem recurso financeiro direto, o investimento na construção de novas escolas, reformas, formação de professores, melhorias de material pedagógico e outros fica prejudicado. Campinas, no estado de São Paulo, por exemplo, responde a uma ação do Ministério Público pela falta de vagas na educação infantil, onde a demanda tem aumentado considerando-se a necessidade e o direito dos pais ao trabalho e, principalmente, como afirma Cury (2002, p. 181), “o direito da própria infância como um momento significativo da construção da personalidade”.

Na prática, os estados e os municípios implementam as políticas educacionais, e é na concretude dessa prática que se constata, ou não, a diversidade de ações, incentivadas pelas diferentes administrações, movimentos sociais ou mesmo impulsionadas pelos próprios profissionais da educação em todo o País.

Portanto, mesmo que de maneira lenta, desordenada e não satisfatória conforme a demanda, o processo de escolarização das pessoas com NEEs no ensino regular vem sendo recomendado e incentivado por diversos acontecimentos que lhe dão visibilidade e fortalecem a sua implementação, como por exemplo, o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981; a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada pela UNESCO, em 1989; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Política Nacional de Educação Especial proposta pelo MEC, em 1994; A Declaração de Salamanca, em 1994, reafirmando o compromisso da Educação para todos, e, mais recentemente, o estabelecimento das Diretrizes Nacionais da Educação Especial – Parecer n. 17/2001, e Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.

É notável como os trabalhos de pesquisa na área da Educação Especial, notadamente os ligados à inclusão escolar, têm aumentado. As campanhas governamentais, por meio dos meios de comunicação de massa – televisão, rádio, revistas, jornais ou internet –, vêm tentando conscientizar a população quanto aos direitos das pessoas com NEEs e a importância da diversidade no meio escolar. A participação da comunidade tem acontecido com o aumento dos movimentos sociais de defesa dos direitos humanos e com a criação, em algumas cidades, dos Conselhos Municipais, que orientam e supervisionam a implementação das políticas municipais.

Segundo Mendes (2000), a partir da década de 1970, há uma efetiva institucionalização nacional da Educação Especial no Brasil, sendo esse período denominado a era da Educação Segregada.

No final da década de 1970, são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de Educação Especial e os programas de pós-graduação nessa mesma área. Esse período ficou conhecido como fase da Educação Integrada, revelando mudança em relação à aceitação de crianças e adolescentes deficientes na escola comum: essas escolas passam a aceitá-los em classes de recursos ou especiais, com base na crença de que pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com os demais, mas que deviam ser preparadas para tal (MENDES, 2002).

Nesse momento, houve incremento na diversidade dos serviços da Educação Especial, que foram denominados por Aranha (2001) como paradigma de serviços: serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares.

O processo de integração tinha como proposta oferecer ambientes menos restritivos, porém tinha como crença que a integração só seria possível com aqueles alunos que conseguissem se adaptar ao ensino sem modificações no sistema. Foi somente na segunda metade da década de 1980 e, como resultado desse processo histórico de atenção às pessoas com deficiência, que surge a fase da Educação Inclusiva, intensificada na década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e as discussões teóricas e políticas.

Dessa forma, os anos de 1990 dão início à chamada fase na Educação Inclusiva, cuja ideia central pressupõe que:

Além de intervir sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, também era necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passasse a defender um sistema educacional único de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2002, p. 64).

Essa proposta entende que a escola é que deve ser inclusiva, ou seja, deve prover condições para aceitação e desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo necessário prover meios para a efetivação desse processo, seja intervindo diretamente com alunos, com os professores ou com a direção da escola (MARCHESI, 2004).

Associadas a esse processo, também ocorreram mudanças na nomenclatura utilizada para se referir à pessoa com deficiência: excepcionais, pessoas com deficiência, com necessidades educativas especiais (como está nos documentos) e, mais recentemente, necessidades educacionais especiais que converge com o processo de inclusão, já que desloca a ênfase do aluno para os recursos educacionais, sendo o termo mais apropriado segundo a literatura da área.

Marchesi (2004) afirma que ao se pensar sobre o conceito 'necessidades educacionais especiais', em linhas gerais, deve-se ater a algum problema de aprendizagem. Isso quer dizer que o aluno, ao longo de sua escolarização, deve apresentar alguma dificuldade em aprender, o que exige uma atenção mais específica e diferentes recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade. Nessa definição, portanto, estão relacionadas duas noções: a primeira, de que devem ocorrer problemas de aprendizagem, e a segunda, de que esses problemas requerem recursos educacionais diferenciados.

Dessa forma, ao falar em problemas de aprendizagem e não em deficiência, a ênfase passa a situar-se na escola, na resposta educacional que essa deve dar. Essa nova concepção não nega que os alunos tenham dificuldades especificamente vinculados ao seu próprio desenvolvimento, mas afirma que a escola é solicitada a lidar com as diferentes demandas de forma competente (MARCHESI, 2004).

Essa modificação substancial no enfoque requer algumas reflexões e mudanças nas condições de ensino oferecidas pela escola. Segundo Marchesi (2004), uma etapa primordial é a detecção e avaliação das necessidades educacionais de cada aluno. Nessa etapa, o objetivo não é encontrar traços que permitam situar determinados alunos em alguma categoria, ela deve ser mais

abrangente, com mais nuances e mais ligada às possibilidades educacionais. Trata-se de conhecer os perfis comportamentais e evolutivos dessa criança com a finalidade de analisar suas potencialidades de desenvolvimento cognitivo e pessoal, avaliando a todo tempo quais são os recursos educacionais de que ela necessita e o quanto a escola é capaz de prover tais recursos.

Esse processo histórico foi acompanhado de mudanças na legislação educacional de modo a se criar mecanismos que assegurassem a educação das pessoas com deficiência. Na década de 1990, o MEC elaborou vários documentos explicitando a política de integração. A Lei n. 7.853/89 determinou, entre outras medidas, a matrícula compulsória das pessoas com deficiência capazes de integrar-se ao sistema regular de ensino em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de ensino, constituindo crime recusar a inscrição dessas em qualquer instituição escolar.

2.3 MARCOS HISTÓRICOS NORMATIVOS: leis da Educação Especial

Os dispositivos legais servem como sustento às linhas de ação estabelecidas, pois se constituem em preceitos a serem respeitados e utilizados como ferramentas para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos legais e nas recomendações de organismos internacionais.

No Brasil, estudos realizados por Mazzotta (1989 e 1996), Jannuzzi (1992) e Bueno (1993) explicitaram a organização do atendimento educacional das pessoas com deficiência e evidenciaram marcos históricos que influenciam a política educacional proposta para essas pessoas e a concepção dos profissionais, para atendê-las.

Considerando-se que o espaço legislativo na democracia brasileira é um espaço privilegiado de embates de ideias, teorias, mediações e conclusões negociadas, portanto, um espaço vivo que contempla interesses políticos, econômicos e sociais, ele se torna uma via motivadora de diferentes estudos acadêmicos, principalmente, aqueles que se dedicam à defesa dos direitos humanos.

Na Constituição de 1934, a assistência para Pessoas com Necessidades Especiais deixou de ser favor, caridade ou concessão e passou a ser um dos deveres do estado.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional – Lei n. 4.024/1961 –, que aponta os direitos dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Na Constituição de 1937, de acordo com a Emenda Constitucional de 1969, foram substituídos os termos de PNEs com as deficiências como aleijado, incapacitado, defeituoso e desvalido pelo termo excepcional.

Houve também na época grande incentivo estatal à criação das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), o que incentivou o surgimento de muitas entidades de apoio a Pessoas com Necessidades Especiais.

Ainda na Emenda Constitucional de 1969 foram ampliados os direitos educacionais, com a criação de escolas estatais para crianças excepcionais, sendo mudado esse termo nos anos de 1970 para Escolas Especiais (para cegos, mudos- surdos e excepcionais, sendo a última apenas voltada para pessoas com perdas cognitivas).

- A Lei n. 5.692/71, alterou a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com deficiência física, mental e os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.
- Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Esse Centro impulsionou ações educacionais voltadas a pessoas com deficiência.
- A Constituição Federal de 1988, fundamentada na valorização da “cidadania e da dignidade da pessoa humana” (art.1º, inc. II e inc. III), firma diversos compromissos com a sociedade. No âmbito da política educacional, a universalização do atendimento escolar, apoiada no art. 205, assegura a “Educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, estabelecendo, no art. 206, alguns princípios para o exercício desse direito, entre eles, a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e a garantia de padrão de qualidade no atendimento educacional” (inc. I e inc. VII, respectivamente).

A Constituição de 1988 traz como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). No art. 205, define a Educação como

um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No art. 206 (inc. I), 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 de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

É a Constituição de 1988 o dispositivo legal que consolida de uma vez os direitos de Pessoas com Necessidades Especiais. É chamada de Constituição Cidadã por ter amparado várias solicitações, possibilitando que esse público exerça a cidadania. Nessa Constituição, mais uma vez foi substituída a terminologia deixando de ser “Proteção às Pessoas Excepcionais” por “Proteção às Pessoas com Necessidades Especiais”. Transformou a Educação Especial em modalidade de ensino (como ensino profissionalizante e o ensino de jovens e adultos).

A Lei n. 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto n. 3.298/1999, seguindo a Constituição de 1988, dispõem sobre a integração do Portador de Necessidades Especiais. Na Lei n. 7.853/1989, cabe ao poder público garantir às Pessoas Portadoras de Deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos, inclusive o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade e outros benefícios decorrentes da Constituição e das leis que propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. O Decreto n. 3.298/99 veio regulamentar a lei e explicar como as ações serão executadas.

A Lei n. 8.112/1990, que “dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais”, em suas Disposições Gerais, estabelece a reserva de 20% de vagas em concurso público, como também a obrigatoriedade de convocação iguais aos regulares e o direito à adaptação necessária à isonomia ao concorrer às vagas como prova em Braille, prova ampliada e computadores com leitores de tela, órtese, próteses e materiais específicos (reglete, máquina Braille, sorobã, lupas e outros); direito a leitores e auxiliar de preenchimento.

A década de 1990 foi muito rica em documentos norteadores para o atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais. Espalhou-se pelo mundo a correta percepção de que a pessoa com deficiência é um ser humano e a ela devem ser garantidos todos os direitos de cidadão pleno. Pelo mundo, há muitos documentos aceitos internacionalmente, como por exemplo a Declaração de

Salamanca (Acordo Internacional para a proteção de direitos das pessoas com deficiências); a Declaração de Jomtien, escrita na Tailândia, e Declaração da Guatemala (que segue os mesmos passos da Declaração de Salamanca). Ao longo da história, a deficiência foi tratada como um problema muito sério, causando o afastamento e o isolamento na sociedade. Esse afastamento se dava por considerar que a família que tivesse um deficiente era considerada amaldiçoada pelos deuses e vivia em pecado, levando a maioria das famílias a abandonar, castigar ou até mesmo matar o parente com deficiência. Os avanços na legislação brasileira se consolidaram no século XX. Os desafios para a inclusão e a superação dos obstáculos e preconceitos estão ocorrendo aos poucos com as alterações sofridas nas legislações vigentes citada como marcos legais.

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 contempla:

- Cap. VII, Seção II, art. 27 – a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sobre o acesso à educação, decreta que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deverão oferecer adaptações de provas e o apoio necessário, conforme as características da deficiência, na realização de provas, inclusive no processo seletivo para ingresso em cursos universitários.
- Capítulo VII, Seção IV, art. 40, § 1º e § 2º – o acesso ao trabalho e prevê o tratamento diferenciado nos dias do concurso para o candidato portador de deficiência que o requerer no ato da inscrição do concurso público, inclusive a necessidade de tempo adicional para a realização das provas.
- Capítulo VII, Seção IV, art. 35, § 3º – apoios especiais a “orientação, a supervisão e as ajudas técnicas, entre outros elementos que auxiliem ou permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da Pessoa Portadora de Deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade”.

A Convenção da Guatemala, em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/01, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto

tem importante repercussão na educação, exigindo reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolaridade.

A Lei n. 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas as formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos.

A Portaria MEC n. 2.678/2002 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da grafia Braille para língua portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas em classes comuns da rede regular de ensino”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando os direitos e os benefícios da escolaridade de alunos com ou sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

2.3.1 Resumo da Legislação Pertinente

- Constituição Federal de 1988 – proíbe qualquer discriminação, seja de salário ou critérios de admissão de trabalhador com deficiência.
- Lei n. 8.112/1990 – dispõe sobre o Regime Jurídico Único (RJU) – reserva de até 20% das vagas oferecidas em concurso público, desde que a atribuição seja compatível, para pessoas com deficiência.
- Decreto n. 5.296, de 2/12/2004 – estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; revoga o art. 4º do Decreto n. 3298/99; define as deficiências e dá outras providências.

2.3.1.1 Legislação sobre direitos acadêmicos

- Decreto-lei n. 1.044/1969 – atribui exercício domiciliar a estudante portador de afecção.

- Lei n. 6.202/1975 – atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercício domiciliar.
- Resolução CFE n. 2/1981 – autoriza as universidades a concederem a dilatação do prazo máximo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas e em casos de força maior.

2.3.1.2 Legislação específica para PNEs nas Instituições de Ensino Superior

- Decreto n. 3.298/1999: dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PPD).
- Portaria MEC n. 1.679/1999: dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de PPD, para autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

2.3.1.3 Declaração de Salamanca

Os dez anos da Declaração de Salamanca coincide com um período equivalente de implantação de várias reformas no campo da educação básica. [...] Tais mudanças, de caráter abrangente, apresentaram novo contexto e novos desafios para a questão da educação escolar para pessoas com deficiências ou, como são agora denominadas no campo educacional, como Pessoas com Necessidades Especiais (FERREIRA, 2004).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade foi realizada em 1994, em Salamanca, onde governos e organizações reuniram-se com o propósito de promover a Educação para Todos. Esse objetivo proposto foi empreendido por intermédio da análise das mudanças de políticas para abranger a educação de todas as crianças jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Inspirada no princípio de integração e na necessidade de escolas que incluam a todos, reconhecendo as diferenças e promovendo a aprendizagem e atendimento às necessidades de todos e de cada indivíduo, a Declaração entende que o princípio básico da inclusão está na resposta educativa que a escola proporciona ao indivíduo após reconhecer suas reais necessidades, proporcionando-lhe educação de qualidade.

A Declaração de Salamanca passou a significar o marco histórico da Educação Inclusiva que, a partir de então, transformou-se na diretriz educacional de quase todos os países, principalmente daqueles que subscreveram a Declaração após o encontro. Os governos desses países, por meio das políticas educacionais, assumem a responsabilidade com os objetivos e orientações da proposta de Educação para Todos, buscando alcançar um sistema educacional com orientação inclusiva.

Para Mittler (2003, p. 43), algumas razões tornam a Conferência de Salamanca um marco histórico: foi bem sucedida ao lembrar aos governos que as crianças portadoras de deficiência devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos e ofereceu um fórum para discussão e troca de ideias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em várias partes do mundo; crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação.

Reafirmando o direito das pessoas com deficiência, foi realizada, em 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O texto da Declaração, aprovado pelo Congresso brasileiro, por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, traz em seu bojo definições sobre o que considera deficiência e discriminação, e também, a caracterização do que entende como não discriminatório. Propõe na realização de seus objetivos a tomar as medidas necessárias que envolvam aspectos legislativos, sociais, educacionais, trabalhistas, ou de qualquer outra natureza para eliminar a discriminação e, ao mesmo tempo, proporcionar a plena integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade. Define em seus artigos o comprometimento dos estados membros com a eliminação da discriminação, em todas suas formas e manifestações, a que são submetidas pessoas portadoras de deficiência, reiterando a necessidade de empreender ações e medidas com o objetivo de melhorar a situação dessas pessoas.

Outra iniciativa que sobressai com referência à educação inclusiva é a Carta para o Terceiro Milênio (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999), na qual é solicitado apoio dos países membros para que promulguem a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, admitindo-a como

estratégia-chave para atingir os objetivos de respeito aos direitos das pessoas deficientes. Segundo a carta, as nações devem proteger os direitos das pessoas deficientes promovendo sua inclusão em todos os aspectos da vida humana.

A ONU aprova a Carta e, em 2006, acontece a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que inova ao considerar a deficiência como um conceito em evolução, como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras encontradas nas atitudes e nos ambientes, barreiras que lhes obstam plena e efetiva participação na sociedade com as demais pessoas. Reconhece o direito das pessoas com deficiência e busca promover a conscientização da população quanto a esses direitos. Para alcançar essas medidas, a Convenção objetiva:

Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive os baseados em sexo e idade, em todas as áreas da vida e promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Em relação à Educação, a Convenção, em seu art. 24, reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência, garantindo-lhes, por intermédio dos estados partes, "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida". Objetivando a realização desse direito, os estados partes assegurarão o "acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem" (ONU, 2006). Entenda-se como sistema inclusivo aquele onde inexista a prática discriminatória, e se garantam oportunidades iguais.

São palavras da Convenção, em seu art. 24, a esse respeito: Os estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim

como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2006).

Portanto, verifica-se que o direito à educação é efetivado através do sistema educacional inclusivo, e assegurado em todos os níveis e ao longo da vida, o que, segundo Fávero (2010, p. 28), por ser uma afirmação ampla, pode aplicar-se aos cursos livres – que ocorrem fora do ambiente da educação formal –, cursos de culinária, expressão oral, fotografia, línguas, artes, direção, e outros mais, que “raramente são organizados de maneira a atender também interessados com algum tipo de deficiência, o que deve ser repensado”.

Para que se cumpra o direito à Educação, são necessárias garantias também descritas no art. 24, item 2, por meio das alíneas de “a” a “e” (ONU, 2006):

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

O Brasil, como País signatário, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo por meio do Decreto Legislativo n. 186, em 9 de julho de 2008, e o ratifica pelo Decreto Executivo n. 6949 de 25 de agosto de 2009.

A análise acima empreendida condiz com o que escrevem Santos e Carvalho (1999/2000, p. 48), ao afirmarem:

Historicamente o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação.

Fica claro que o País, ao pactuar com o compromisso de transformar o Sistema de Educação em um sistema inclusivo, propõe um sistema que respeite as

diferenças de qualquer ordem e reorganize o espaço escolar de forma a garantir a convivência na diversidade e democratização do conhecimento (OLIVEIRA, 2004).

Elegendo uma visão que se propõe mais ampla, Omote (2004b, p. 299) argumenta que as sociedades humanas, buscando por aperfeiçoamento, vêm, mesmo que paulatinamente, tornando-se “progressivamente mais inclusivas”, e que, portanto, os “anseios pela inclusão” sempre se fizeram presentes no processo de desenvolvimento histórico da sociedade humana. Porém, a partir dos anos de 1990, tem ocorrido, segundo o autor, uma “especialização da luta pela construção de uma sociedade inclusiva”, realidade utópica em tempos mais remotos, que agora ultrapassa os limites de sonho ou de projeto ingênuo, tornando-se num “imperativo moral”.

Para Beyer (2006, p. 73), a educação inclusiva caracteriza-se “como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”, além disso, “propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado”.

Ao descrever a educação inclusiva, Mittler (2003, p. 34) entende-a como aquela “baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos, e celebra a diversidade”.

Com base nos escritos de Stainback e Stainback (2008) e Omote (2005), defensores da educação inclusiva, revelam que ganhos positivos da educação voltada para a ampla diversidade atingem não apenas os fatores relativos à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas são também vantajosos para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à pessoa com deficiência, e, por parte desses, o ganho com o desenvolvimento de habilidades sociais, bem como a preparação para a vida em comunidade diminuindo-se o seu isolamento e segregação.

Conduzindo-se ainda na mesma linha de explicação, Omote, (2005) aponta também os ganhos dessa educação com relação à atividade do profissional que trabalha com a educação inclusiva, ganhos esses que seriam “a participação cooperativa em equipe, melhora nas habilidades profissionais, participação no planejamento da vida escolar e a capacitação constante”.

Lembrando que a educação inclusiva, ou, melhor ainda, as escolas inclusivas, são escolas para todos, Carvalho (2005, p. 29), afirma que isso:

[...] implica num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa

ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A mesma autora, ao expor seu conceito de escola inclusiva (2005, p. 36), entende que essa “pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade”. O conceito baseia-se na defesa dos direitos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escola de qualidade, de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, e implica mudança de atitude diante das diferenças, “desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos”.

Para Glat (2007, p. 16), a educação inclusiva representa mais que uma proposta educacional. A autora a considera uma concepção de escola que busca por respostas educativas que respondam às “necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular”, implicando com isso um processo de reestruturação dos seus aspectos constitutivos. “Oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem”, como propõe a Educação Inclusiva, não é tarefa simples (GLAT, 2007, p. 30).

A mesma ideia é partilhada por Rodrigues (2005), ao considerar que a educação inclusiva abrange todos os alunos que frequentam a escola permitindo que ela seja, ao mesmo tempo, para cada um, à medida que atende às necessidades individuais, e também para todos, quando não rejeita o acolhimento a qualquer aluno. Ainda segundo Rodrigues (2008, p. 11), acompanhando o que se propõe como objetivo da educação inclusiva, qual seja, por meio das mudanças de práticas tradicionais, remover o que se apresenta como barreira à aprendizagem do aluno valorizando as suas diferenças, expõe que a educação inclusiva:

Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição.

2.3.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional

A LDB criada em 1996 é a norma brasileira que mais se refere à Educação Especial e se baseia nos dispositivos da lei 5.692/71, que prescreveu o tratamento especial para aluno com deficiência, os superdotados e os atrasados com relação a idade de matrícula (FERREIRA,2004).

No Brasil, as Necessidades Educativas Especiais têm sido enquadradas com leis e conceitos da Educação Especial. Hoje, o que se pode supor que seja referência às Necessidades Educativas Especiais, quanto ao direito à educação e ao direito de educar, está assim organizado na LDB em seu art. 4º: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; Promover meios para a recuperação de alunos com menor rendimento”. Já nas incumbências do docente, o art. 13 da mesma lei dispõe que é incumbência do professor “Zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Corroborando essa afirmativa, tem-se no art. 58 a definição de Educação Especial:

Uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para Pessoas com Necessidades Especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como habilidades, superdotação e talentos.

Para Mazzota (1996, p. 43):

Educação Especial é definida como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.

Esse autor ressalta que é preciso não perder de vista a importante observação de que nem todo portador de deficiência requer ou requererá serviços de educação

especial, ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêutica (habilitação ou reabilitação) em função de suas condições físicas ou mentais.

A LDB garante um capítulo exclusivo para a Educação Especial, ou seja, o Capítulo V (CURY, 2001). Entretanto, Martins (2004) afirma que existe grande dicotomia entre a teoria estabelecida na legislação e a prática encontrada na realidade das instituições de ensino, nos diferentes níveis de educação.

O estudo de Martins (2004) refere-se a um distanciamento entre a lei e a prática, considerando as ações de inclusão nos diferentes níveis do ensino. Ao efetuar uma análise da legislação, dos conceitos de educação especial e necessidades educacionais especiais, promove um olhar à legislação brasileira revelando que em 1988, a Constituição Federal prescrevia, no seu art. 208 inc. III, entre as atribuições do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A garantia do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social, e o acesso ao ensino fundamental, para os educandos em idade escolar, sejam normais ou especiais, passa a ser, a partir de 1988, um direito público (CASTANHO, 2005).

Embora o texto da LDB apresente marcas de reconhecimento construído pela Educação Especial, no decorrer de sua trajetória, tendo dedicado um de seus capítulos à área, é possível perceber “[...] sua manutenção na condição histórica de subsistema uma vez que reafirma a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial” (MICHELS, 2005, p. 256).

A análise pode ser feita a partir do *caput* do art. 58 da LDB, “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Há uma tentativa de aproximação na sua colocação como modalidade de ensino que deve acontecer, na medida do possível, na rede regular de ensino, ou seja, no mesmo espaço onde acontece a educação regular.

2.3.1.5 Resolução do Conselho Nacional de Educação

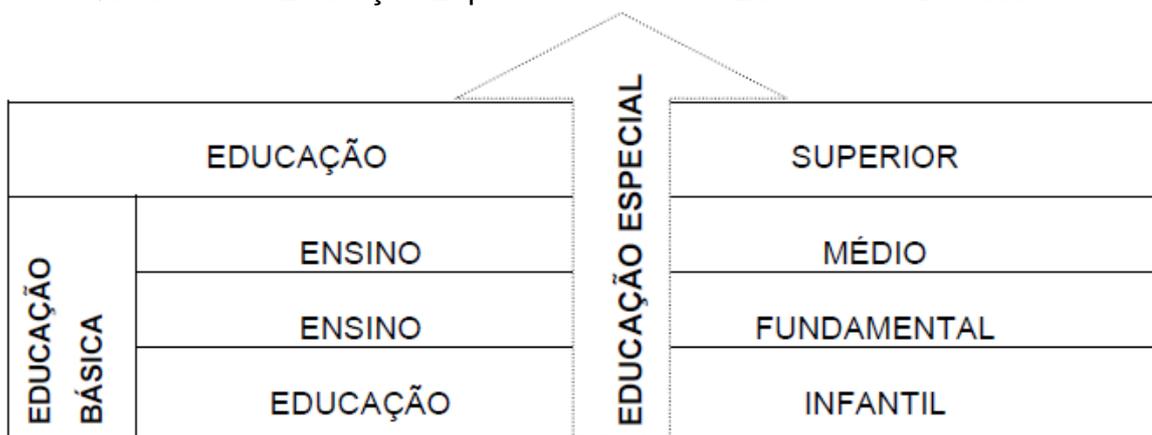
No texto da Resolução n. 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) –, documento que regulamenta os

princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca e aceitos no Brasil, quando se tornou seu signatário, a Educação Especial está colocada como modalidade que permeia todo o sistema educacional brasileiro, inserindo-a nos diferentes níveis da educação escolar: educação básica que abrange a educação infantil, a educação fundamental e o ensino médio e educação superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação indígena e outras. O documento estabelece que o atendimento aos alunos com NEs deve ser realizado em classes comuns do ensino regular; que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais para atendimento em caráter transitório de alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condição de comunicação e sinalização diferenciada; e que os alunos que requeiram atenção mais individualizada e adaptações curriculares muito significativas podem ser atendidos em caráter extraordinário em escolas especiais.

O CNE foi questionado por dois Procuradores da República, com referência à resolução citada e outras normas. Ambos consultaram se a Constituição não estaria sendo desconsiderada ao se permitir o atendimento de alunos com NEEs na Rede Pública Especial, eximindo as escolas comuns, ao que o CNE respondeu, por meio do Parecer n. 004/2002, que seria irreal ou até discriminatório ignorar a existência de limitações manifestas de algum aluno, e que a defesa da igualdade não deve permitir a queda no igualitarismo, mas sim buscar a equidade, que leva em consideração a diversidade. E concluiu que o termo preferencialmente indica que há um *locus* preferível, não exclusivo.

Na tentativa de deixar clara a posição que deveria ser ocupada pela Educação Especial no sistema educacional e como deveriam ser entendidos e ofertados os serviços especializados, foi construído um quadro demonstrativo que se encontra inserido no texto da referida resolução, tal como segue:

Quadro 1 – A Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro.



Fonte: (BRASIL, 2001, p. 38).

Costa (2007, p. 15) enfatiza:

[...] Ao reconhecer a Educação Especial como modalidade que permeia todos os níveis escolares, a LDB 9.394/96 deixa claro que não há sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, a Educação especial não é um subsistema.

No entanto, na prática, não é o que se pode constatar, pois transcorridos dez anos do advento da Resolução n. 02/2001 (BRASIL, 2001), observa-se, ainda, a dicotomia entre educação regular e educação especial e, entre as duas, a educação inclusiva.

É interessante observar que apesar desta realidade, alguns autores insistem em pontuar direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006, p. 6).

Não se pode negar que no interior das instituições especializadas e escolas de Educação Especial ocorriam e ocorrem práticas pedagógicas semelhantes às desenvolvidas nas escolas regulares, com respeito à qualidade e à eficiência. O advento da educação inclusiva não prescinde da Educação Especial. Ao contrário, o atendimento especializado para os alunos incluídos precisa ter continuidade.

Glat e Blanco (2007, p.18), abordando o tema, afirmam:

A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos, práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.

Reconhecendo o valor desses conhecimentos produzidos ao longo da história é que se têm buscado neles subsídios para entender o processo de educação do deficiente.

A atenção educacional ao aluno com deficiência no Brasil remonta à época do Império, que, seguindo o ideário e o modelo vigente na Europa, de institucionalização, foram criadas as primeiras instituições totais para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas (ARANHA, 2004, p. 11). Os registros da época ressaltam a atenção ao deficiente visual (cego) e ao deficiente auditivo (surdos-mudos).

Vale destacar que no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, na vigência desse paradigma, foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas, uma para atender os cegos e outra os surdos-mudos. Trata-se do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANNUZZI, 1992). Essas instituições, em regime de internato, destinavam-se ao ensino primário e a algumas áreas do ensino secundário.

Buscando-se entender em que consistia a instituição total, encontrou-se em Goffman (1975, p. 11) a seguinte definição: “[...] Instituição Total é um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada”.

De acordo com Aranha (2005, p.15), “esta definição é amplamente aceita, até hoje” e se aplica às escolas especiais que funcionam em regime de internato e quiçá às escolas especiais de funcionamento em horário integral ou por turnos. A concepção e o modelo europeu de institucionalização foram também seguidos no tocante ao atendimento aos deficientes mentais.

Goffman, em seu livro *Asylums*, em português “Manicômios, Prisões e Conventos”, publicado em 1961, apresentou um trabalho que se tornou um clássico de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo, visto que esse paradigma – termo entendido aqui como o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais – tinha e ainda tem como característica fundamental a retirada das pessoas com deficiência do convívio

familiar e comunitário de origem, para viverem em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, quase sempre distantes de suas famílias.

O paradigma da institucionalização se manteve único por longo tempo e pode ser encontrado em vigência em diferentes países, nos dias atuais (GOFFMAN, 1962; ARANHA, 2001).

A partir desse trabalho de Goffman, muitos outros estudos, como os de Vail (1966) e Morris (1969), foram realizados e publicados em diferentes áreas do conhecimento e por diferentes autores, em que se questionava e criticava a institucionalização. Em Educação Especial, a maioria dos artigos apresentava críticas contundentes a esse modelo de atendimento, pela sua inadequação e ineficiência para cumprir o objetivo ao qual se propunha, isto é, “favorecer a preparação ou recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade” (ARANHA, 2005, p. 15), como foi feito também na psiquiatria, com o movimento denominado Anti-Psiquiatria (NOBRE DE MELO, 1981).

Os estudos que procederam Goffman abriram novos caminhos, determinando novos rumos ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Mazzotta (2003) traz a informação de que o atendimento aos excepcionais, no Brasil, foi explicitamente assumido pelo Governo Federal, em nível nacional, a partir de 1957, com a criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, seguida da Campanha Nacional de Habilitação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, e, em 1960, da Campanha Nacional de educação e reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

No campo legislativo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a de n. 4024/61, apresentava dois artigos dedicados à Educação Especial.

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Como se pode constatar, o texto tratou sobre o assunto, mas “não criou compromisso para a escola pública” (FONTES, 2007, p .28), legislando sobre o apoio e o incentivo que se dariam às iniciativas privadas. Essa abertura na lei

manteve os alunos com necessidades educacionais especiais, em sua maioria, na rede privada, onde recebiam atendimento específico, ou melhor, atendimento mais terapêutico que escolar. Pode-se dizer que, a partir de então, foram estabelecidos os fundamentos legais para a estruturação de um sistema paralelo de ensino, à margem do sistema regular.

Analisando essas medidas e o efeito delas na sociedade, Jannuzzi (2006, p. 136) comenta:

Cabe refletir aqui a dificuldade da própria área em questão. A rigor, a educação deste alunado está presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil independente, a de 1824, nas republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBN. No entanto, isto não se generalizou para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as “diferenças”.

Esse período da história foi marcado pelo início das ações de avaliação, habilitação e reabilitação implantadas como serviços, com o objetivo de preparar as pessoas com deficiência para a integração ou reintegração na vida social.

Nesse contexto, emerge a Educação Especial, caracterizada como um “tipo” de educação voltada para o atendimento de pessoas com deficiência, as quais necessitam de cuidados clínicos e terapêuticos, em função das alterações orgânicas e limitações delas decorrentes. Desse modo, o adjetivo especial da educação esteve sempre relacionado à “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” (CARVALHO, 2000, p. 16). A expressão “emerge a Educação Especial” parece contradizer o relato até aqui desenvolvido. No entanto, vale registrar que antes desse período o atendimento que vinha sendo dado às pessoas com deficiência talvez nem pudesse ser chamado de educação no sentido escolar. Ferreira (1989), abordando os aspectos críticos em torno dos quais a Educação Especial se debatia, fez afirmações das quais duas merecem atenção:

[...]

b) ausência de ensino especial por parte da educação especial. Milhares de educandos especiais não são alunos especiais, se se pensa em termos de situações formais ou programadas de ensino;

c) o sistema se limita, em termos educacionais, quase sempre, em generalizar a partir do rótulo e, numa visão linear de desenvolvimento, tende a se concentrar na „recuperação de etapas que faltariam ao aluno - daí a propensão a não trabalhar conteúdos acadêmicos e sociais correntes (FERREIRA, 1989, p. 147-148).

Isso leva a pensar que a dicotomia entre ensino regular e ensino especial possa ter origem nessa questão, já que a sociedade civil organizada, influenciada pela área da saúde, passou a implantar programas de Educação Especial para atendimento a essa clientela.

Inicia-se a difusão da filosofia integracionista, a qual deu origem ao paradigma dos serviços, embasado na crença de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deveriam ser, antes de tudo, preparadas para assumir seus papéis na sociedade, em função de suas peculiaridades (MENDES, 2001).

Recorrendo a Glat e Blanco (2007, p. 19), obteve-se a informação:

Na maioria das instituições especializadas (públicas ou de iniciativa da sociedade civil), o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. [...]. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas de esses indivíduos ingressarem na cultura letrada formal.

A constatação expressa pelas autoras possibilita afirmar que esse era, e talvez ainda seja, um típico retrato da educação oferecida ao deficiente intelectual, nas instituições e escolas especiais.

A partir da década de 1970, movimentos inspirados em princípios de individualização, normalização e integração buscavam oferecer convívio em ambientes o menos segregativo possível. Tais movimentos foram amplamente discutidos na Academia Brasileira de Letras, mas nunca se abriram tantas escolas especiais em nosso País como nessa época.

Comentando sobre a normalização, Jannuzzi (2006, p. 180) registra:

Nessa mesma década de 1970, centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo um atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados foi o da *normalização* [...]. (Grifo da autora).

O princípio da normalização consiste em proporcionar às Pessoas com Necessidades Especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que são proporcionadas a qualquer outra pessoa, respeitando-se a individualidade de cada uma.

As metodologias e técnicas de ensino em evidência trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar para as pessoas até então consideradas incapazes de participar da escolarização formal. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20).

O sistema educacional brasileiro, naquele momento, sob égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971, começou a expressar preocupação em garantir à pessoa com deficiência o acesso à escola, abordando-a como um aspecto da educação regular, conforme:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

O tratamento especial dado aos que apresentavam deficiências físicas ou mentais se materializou nas escolas especiais que, a partir de então, passaram a integrar o sistema de ensino (FONTES, 2007).

Esse aspecto foi valorizado por Beyer (2005), quando afirma que o grande mérito das escolas especiais foi oferecer à criança com deficiência o direito de ir à escola.

Em 1973, sob a visão integracionista, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pelas ações da educação especial no Brasil, com o objetivo de promover, em todo o território nacional, a melhoria do atendimento especializado, o que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. No entanto, esse órgão, que atuou até 1986, “[...] caracterizava-se como um mero apêndice do Ministério da Educação, visto que a educação especial continuava sendo considerada como uma área estranha ao sistema escolar (BOTURA; MANZOLI, 2006, p. 2407).

Com a criação do Centro, foram extintas as campanhas nacionais, voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, criadas no final da década de 1950 e início da década de 1960 (MAZZOTTA, 2003), considerando-se que o órgão criado tinha os mesmos objetivos.

Movimentos sociais de reivindicação, luta pela democratização do ensino, movimentos pela inserção das minorias marginalizadas e excluídas do sistema educacional e a busca do direito de acesso à escola gratuita foram as marcas da

década de 1980. Os serviços especializados ganham espaços nas escolas públicas e instituições, sendo implantadas escolas especiais em todos os estados, o que desvia o foco das políticas públicas e amplia a ênfase na capacitação de professores, em serviço para atender a demanda da Educação Especial.

Necessário é ainda acrescentar no rol desses documentos o Decreto n. 6.571/2008, que institui a política de financiamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também a Resolução do CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

O então o Ministério da Educação e Cultura publicou os marcos políticos legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo corpo textual abarca a grande maioria dos documentos acima enunciados.

Como descrito, fica assegurado, por meio dos documentos normativos referidos, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Por conseguinte, torna-se a cada dia um desafio maior para as escolas empreenderem uma reestruturação da educação, pois o Estado brasileiro firmando seu compromisso com o estabelecimento da educação inclusiva explicita esses princípios tornando-a um direito inquestionável.

O capítulo seguinte trata da inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais nas universidades públicas do Brasil.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo trata da educação inclusiva no Ensino Superior no Brasil, seu panorama e contexto sócio histórico. As condições de exclusão social vividas pelas Pessoas com Necessidades Especiais não eram discutidas, até que em 1981 foi instituído como o ano internacional da pessoa com deficiência, e a década de 1983 a 1993, como a década das Nações Unidas para pessoas com deficiência. A partir dessas iniciativas, passou-se a refletir a respeito da realidade desses sujeitos, e medidas foram tomadas com o fim de reparar as necessidades de acesso aos serviços oferecidos pela sociedade.

Segundo Moreira (2005), no Brasil quase não há pesquisas que explicitem a real situação de pessoas especiais nas Universidades, o que poderia indicar, sobretudo, a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior.

Pacheco e Costa (2006) afirmam que os estudos realizados sobre o acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais nas instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil demonstram que são isoladas e insuficientes as iniciativas de proporcionar a eles apoio psicopedagógico para atender às demandas existentes.

Para Castanho e Freitas (2006), todos os contextos educacionais, entre os quais as IES, são responsáveis pela promoção de cidadania, e, como tal, devem oportunizar e incentivar a educação para todos.

De acordo com Castanho (2007), é crescente o número de pessoas com NEEs com acesso ao ensino superior, tendo em vista as oportunidades de acesso ao conhecimento. Apesar de esses alunos estarem obtendo meios de acesso e apresentarem características especiais, acessibilidade é imprescindível garantir meios para a permanência até diplomação.

Apesar de as discussões sobre o tema terem sido aprofundadas, somente a partir de 1997 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC ofereceu sugestões de medidas para facilitar o ingresso e a permanência dos sujeitos com necessidades especiais nas universidades. A partir daí, passou-se a adotar as provas de seleção diferenciadas e adaptadas às necessidades do sujeito. Em 1999, a Portaria n. 1679 e o Decreto n. 3298, tornaram obrigatórias as ações de acessibilidade

específicas para cada tipo de deficiência, visando a inclusão dos PNEs nos cursos de graduação.

Com base na Portaria do MEC n. 3284/2003, que trata das Instituições Privadas de Ensino Superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS) passou a analisar as adaptações necessárias a serem realizadas nos instrumentos de avaliação. Em 2004, foi promulgado o Decreto n. 5.296, para regulamentar a Lei n. 10.048/2000, conhecida como Lei de Acessibilidade, estabelecendo que todos locais públicos deveriam oferecer condições de acesso a pessoas com deficiência.

De acordo com dados do MEC (2005), houve uma expansão do Ensino Superior a partir do ano 2000, o que coincide com o aumento do número de matrículas de PNEs nesse nível de ensino. Entretanto, esse aumento é irrisório se comparado ao número de pessoas com deficiência existentes no Brasil.

3.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é assim adjetivada em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer tratamento diferenciado especializado. Através das suas modalidades de atendimento (classe comum, classe especial, professor itinerante, sala de recursos, entre outras), oferece alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades dos alunos, o que implica espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

Por muitos anos as pessoas com deficiências foram mantidas em completa exclusão social. Com o advento dos estudos científicos, algumas medidas assistencialistas começaram a surgir para garantir a essas pessoas sobrevivência mais digna, sem que o extermínio fizesse parte de suas vidas.

As pessoas com deficiências sempre encontraram obstáculos para se sentirem ou estarem envolvidos, de fato, no seu contexto social, devido às práticas reguladoras que as sociedades têm recorrido face ao diferente, dificultando a aceitação dos que se distanciam dos padrões estabelecidos por ela. Essa situação permeia as sociedades desde a Antiguidade e persiste em existir até os dias atuais.

Em Esparta, por exemplo, na Antiga Grécia, as crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas. Em Roma era direito dos pais eliminarem

a criança logo após o parto, como por exemplo, atirá-las no rio. Devido à ignorância das causas das diferentes deficiências, com frequência as limitações apresentadas pelas pessoas causavam medo e rejeições à sociedade.

Na Grécia Antiga, a palavra estigma se referia a sinais corporais associados a uma condição moral inferior. A pessoa marcada por um estigma devia ser evitada, principalmente, em locais públicos e era marginalizada e excluída do convívio social.

Na Idade Média, os deficientes mentais, os loucos e criminosos, muitas vezes, eram considerados possuídos pelos demônios e, por isso, eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais.

Historicamente, o direito à educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltiplas, neurológicas ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas, surgiu em detrimento do reconhecimento do direito dessas pessoas com NEs, como forma de atendê-las, pois até então estavam à mercê do sistema educacional propriamente dito. Partia-se do pressuposto de que a presença da deficiência implicava necessariamente dificuldades de aprendizagem, merecendo o aluno, portanto, um cuidado minucioso. O significado da palavra deficiência é a falta, falha, carência, imperfeição, defeito.

Na Constituição Federal de 1988, deficiência era conceituada como: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

O termo deficiência é utilizado para se referir às pessoas com limitações físicas, sensoriais (visual e auditiva), mental e neurológica.

Mas, o Relatório ou Informe Warnock, publicado em 1978, serviu de base para um novo enfoque acerca da Educação Especial. Sua autora, Mary Warnock, analisou a educação especial inglesa durante quatro anos e apresentou suas conclusões, em forma de relatório, ao Parlamento inglês. Ela observou vários alunos, deficientes e não deficientes, e chegou à conclusão de que a presença da deficiência não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem, haja vista que inúmeros alunos por ela observados, apresentaram distúrbios de aprendizagem sem, no entanto, serem portadores de deficiências.

O Relatório concluiu que ambos os grupos (deficientes e não deficientes) têm necessidades educacionais especiais a serem supridas. Com essa perspectiva, o

documento introduziu o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, englobando não só crianças deficientes, mas todas as que, em algum período da escolarização, passam por dificuldades específicas de aprendizagem. Por consequência, ampliou o campo de abrangência da Educação Especial, ficando essa incumbida de proporcionar aos alunos certa integração e uma “adaptação” dos mesmos aos currículos exigidos nas escolas regulares.

As conclusões a que a autora chegou tiveram repercussão nacional e internacional, inclusive na atual LDB, que concebe a Educação Especial como “modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58, *caput*), tirando a especificidade de atender somente alunos deficientes. Após Warnock (1978), a educação especial passou de um programa de educação destinado à excepcionais para um enfoque mais amplo, sendo necessário para aqueles que experimentam “importantes e contínuas dificuldades para aprender e para se submeter às oportunidades da educação normal” (CANZIANI, 1985, p. 11).

Dessa forma, a Educação Especial passou a ser vista não como um ensino especializado em pessoas com algum tipo de deficiência, mas como um programa de assistência e acompanhamento de sujeitos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem e que, por isso mesmo, necessitam de uma maior atenção e de uma mediação mais presente, a fim de alcançarem os próximos níveis de aprendizagem.

Uma das propostas que emergiram foi o que se convencionou chamar “Integração”, movimento que teve suas ideias iniciais surgidas logo após a II Guerra Mundial e que tem como alicerce a preparação de pessoas portadoras de deficiência para a vida em sociedade.

Canziani (1985, p. 12) ressalta a característica da integração: “O excepcional ou pessoa portadora de deficiência deve receber uma educação que lhe permita adaptar-se ao ambiente que o rodeia e também encontrar o caminho e os meios que lhe permitam adaptar-se às situações futuras”.

Depois de Warnock (1978), a comunidade internacional passou a não medir esforços para que a integração se efetivasse, mas não só englobando deficientes, como toda a gama de alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a educação integradora passou a defender o direito que todos têm de desfrutar dos benefícios que os bens culturais adquiridos pela humanidade no decorrer da sua

história podem trazer. Procurou-se atender as necessidades educativas de todos, com vistas a adaptar os que tinham maiores dificuldades ao contexto social. Isso, conforme Carvalho (2000), em um processo gradual, assumindo várias formas, segundo as necessidades e características de cada aluno.

Assim, buscou-se adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, em vez de adaptar os alunos a uma forma de ensino generalizada e massificante, em que os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontra cada aluno, assim como as diferentes formas de aprender não são consideradas. Uma “cascata” de recursos paralelos, complementares e específicos, onde a passagem de um nível para outro depende do desempenho do aluno no nível anterior. O progresso do aluno é consequência de esforços seus, pois a causa da sua dificuldade é percebida como intrínseca, não se é considerada a influência dos fatores sociais.

Assim, a integração escolar (CARVALHO, 2000) é vista como o processo de educar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de necessidades educativas especiais, devidamente preparadas, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola.

Dependendo do tipo e grau da dificuldade, o aluno ficaria restrito a um ambiente repleto de crianças com os mesmos impedimentos, até conseguir adaptar-se, se conseguir – ao processo educativo. Não convive, no ambiente escolar, com a diferença, tão importante para que a aprendizagem se efetive. No máximo os alunos “diferentes” têm contatos com as outras crianças na hora do recreio e nos momentos de entrada e saída na escola. Ficam “isolados pedagogicamente” (CARVALHO, 2000) em um grupo quase que homogêneo, até conseguir um grau satisfatório de adaptação.

Sasaki (1997), ao analisar essa situação, remete ao fato de que esse modo de perceber o processo de inserção social baseia-se no que ele convencionou chamar “modelo médico da deficiência”, o qual percebe a deficiência como um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente. Portanto, seguindo o seu raciocínio, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para amenizar o problema.

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um “problema” do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura “[...] A pessoa deficiente é

que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997, p. 29).

À luz dos anos de 1980, a voz de uma nova luta em prol da inserção social começa lentamente a surgir. Os que estavam à margem do contexto social, em especial os deficientes, queriam que suas necessidades especiais não fossem motivo apenas para receberem serviços específicos e começaram a exigir que suas necessidades fossem motivo também para mudar a sociedade toda, extraíndo das mesmas barreiras arquitetônicas, programáticas e atitudinais. Trata-se da proposta da inclusão, vista por alguns autores, como Carvalho (2000), Novi (1996), Sasaki (1997), Stainback (1999), como o paradigma da primeira década de 2000.

Sasaki (1997, p. 3) conceitua a inclusão social como:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, Pessoas com Necessidades Especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Sendo assim, há um esforço recíproco entre a sociedade e as minorias excluídas para que a equiparação de oportunidades se efetive. Em se tratando de educação, a inclusão tem sido mais visada nos últimos anos devido aos bons resultados que têm demonstrado, principalmente nos EUA, Canadá, Espanha e Itália (STAINBACK, 1999), ficando a contento para uma parcela maior da população que se encontra à margem do processo político e social, haja vista, conforme citado anteriormente, que o processo de integração não conseguia atender à maioria delas.

A inclusão defende a ideia de que primeiro é necessário incluir essas minorias nos bens sociais para depois procurar integrá-las – e não adaptá-las – ao processo. A educação inclusiva é uma educação de e para todos, onde se procura educar conjuntamente todas as crianças, independentemente das suas condições físicas ou socioculturais, nas classes do ensino comum, procurando atender às necessidades de todos. O conceito de necessidades educacionais especiais remete não ao problema do aluno, mas aos tipos de recursos educacionais a serem disponibilizados pela escola, o que de certa forma amplia a responsabilidade da instituição escolar.

Não se concebe, partindo-se dessa perspectiva, a dualidade de educações, sendo a educação regular destinada a alunos “adaptados”, ficando a especial como um subsistema paralelo e minoritário, ocupando um degrau abaixo na hierarquia. Ambas devem trabalhar juntas, num sistema unificado, uma espécie de empresa escolar, a fim de englobar todos os alunos, sem discriminações e sem rotulações. A proposta inclusiva não defende o fim da Educação Especial e sim um deslocamento de concepções.

Carvalho (2000) trabalha com o conceito “especial da educação”, que representa a melhoria da qualidade das respostas educativas em detrimento da remoção de barreiras para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a diferença é vista como algo inerente na relação entre os homens e de extrema importância para a aprendizagem. As pessoas são concebidas com igualdade de valor, o que implica o reconhecimento e o atendimento às suas necessidades.

Considerar as diferenças individuais como base para todo e qualquer tipo de relação humana remete à educação inclusiva a figura de um caleidoscópio, onde “quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõe” (CARVALHO, 2000). Na busca de respostas para atender à diversidade, o processo fica mais rico, propiciando melhor qualidade de ensino para todos, uma vez que as diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem.

Conviver com a diferença propicia ao aluno o desenvolvimento de sadios sentimentos de respeito, de cooperação e de solidariedade. Conviver com os outros permite dar significados e significação a tudo o que os cerca. Para que ocorra uma aprendizagem autêntica, cada aluno deve adquirir a sensação de conexão ao grupo. Cada um deles deve se sentir bem-vindo e valorizado, pois a autoestima positiva é um aspecto de fundamental importância na determinação do desenvolvimento do aprendiz.

3.1.1 A Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nas Escolas

No mundo globalizado em que se vive, pode-se afirmar que uma das coisas que afasta cada vez mais o homem da sua essência é quando ele se isola, resistindo ao enfrentar o diferente de uma maneira sutil, cruel e egoísta. Quando se vê movimentos sociais na sociedade seja no meio ambiente, seja no campo educacional, pode-se afirmar que o grande escritor brasileiro e educador de

massas Paulo Freire tinha um sonho de ver o ambiente da escola/universidade modificado pela sensibilidade e humanização por parte dos educadores. Segundo Freire (1979 e 2002):

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade e só assim ele é verdadeiro. A neutralidade frente aos valores, ao histórico, ao mundo, acaba por refletir o medo que se tem de revelar o compromisso contra os homens, sua humanização, por parte daqueles que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmo, com seus interesses e como este não é um compromisso real e verdadeiro, assumem uma neutralidade impossível. Faz-se necessário reconhecer a humanização não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. Humanização e desumanização estão inseridas na história num contexto real, concreto e são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

3.1.2 A Humanização e Hominização na Educação Inclusiva

Após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos têm sido reafirmados por Declarações e Convenções e, apesar de suas diretrizes terem sido postas na Declaração dos Direitos Humanos, carecem constantemente da mobilização das pessoas no sentido de reclamar sua efetividade, requerendo sua condição de sujeito de direito, de cidadãos, de seres humanos (ONU, 1948).

Segundo Vasconcelos (2009), a

[...] humanização decorre da hominização, a condição básica para ser “humano”, tem como ponto de partida o momento em que se passa do instinto para o pensamento, da não reflexão para a reflexão e consciência de suas ações. O ser humano diferencia dos outros animais, transforma a natureza por meio do seu trabalho, este ato permite que o ser humano aja racionalmente e, neste fazer de si dá origem ao processo de hominização. À medida que adquirimos valores humanos como a educação, assumimos essa condição de humanidade por sermos capazes de transformar o mundo e fazer parte dele. Quando ocorre esse salto distinto para o pensamento com “estar” no mundo, para ser parte dele, produzindo, criando, interferindo e avançando no processo evolutivo.

Nos tempos modernos, os desafios na educação está longe de promover a integração, não deixando dúvidas quanto à parte social, exigindo conhecimentos na educação escola/professor, mudando a forma de agir e de pensar em função da inclusão pela desigualdade, construindo uma educação especial que possibilite realizações concretas da hominização, humanizando o meio acadêmico para que se tornem conscientes das necessidades sociais desempenhando papel humanizador e socializador. De forma a evoluir para uma educação especial que jamais dicotomize

o ser humano da educação, formando cidadãos críticos capazes de transformar ações, um processo permanente de transformações humanas.

Não é possível ignorar que mesmo ampliando-se o conceito de inclusão educacional e entendendo-se ele como assegurado a todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiência, é na verdade, para esse atendimento, que as primeiras discussões sobre a proposta de educação inclusiva estiveram voltadas.

Mazzota (2005, p. 11), ao iniciar seu relato em Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas, assinala que o sentido atribuído à Educação Especial como definição é de:

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Batista (2003, p. XIII) afirma que a Educação Especial constitui-se como área de relevância social, cujas ações têm caráter de respeito à dignidade humana e de respeito à diferença. Na opinião da autora, essa área de estudos e pesquisas tem, por meio de suas ações, colaborado com o “resgate da crença no homem”, porque ao assumir a condição de respeito para com a criança que adentra o sistema educacional em circunstâncias desfavoráveis, propõe-se a perquirir os motivos porque isso ocorre, buscando a derrubada de mitos pseudocientíficos sobre a inevitabilidade de algumas sequelas, e empenha-se em adquirir conhecimentos que “fundamentem essas ações educacionais”. Constata ainda, a referida autora, que, ao considerar-se a ótica das políticas públicas endereçadas à “implantação de oportunidades educacionais para toda a população”, esse esforço de busca por conhecimentos está apenas iniciando.

Para Carvalho (1999), inclusão não significa inserir a pessoa com limitação ou dificuldades e necessidades especiais como mais uma instituição educacional, mas, incluir significa, organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é caracterizada como aquela que:

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (RODRIGUES, 2008b, p. 9).

A Educação Especial, em sua origem, foi entendida e praticada como uma educação diferente, à margem da educação geral, não como é vista hoje, como uma educação diferente, de processos educativos específicos que é destinada a uma população também específica que dela se beneficia (CAMELO, 2008). O processo histórico registra, que a relação da sociedade com os indivíduos com deficiência é marcado por diferentes fases, assinalando que na história a atitude da sociedade em relação às pessoas com deficiência vem-se transformando.

Omote (2004a, p. 2) considera que, “na verdade, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas há longos séculos. A história das conquistas humanas revela uma evolução inalcançável e inatingível para qualquer outra espécie animal”.

Segundo Gómez (2000, p. 13), “uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização, em especial da humanização do homem”.

Aranha (2001), ao descrever retrospectivamente a forma de atenção dispensada às pessoas com deficiência, afirma que tanto na Idade Antiga como na Idade Média muito pouco se sabe a esse respeito. Registros raros são encontrados na literatura grega, romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. As sociedades antigas, contando apenas com dois grupamentos sociais, a nobreza – detentora do poder – e os serviçais – considerados sub-humanos, pareciam não considerar ser um problema ético ou moral o extermínio, eliminação, ou abandono de qualquer pessoa, bem como dos considerados deficientes. Essas pessoas, afirma a autora, devido ao infortúnio de sua diferença física, sensorial ou intelectual, ficavam marginalizadas e excluídas perdendo sua importância no contexto da organização sócio-político-econômica na sua relação com a sociedade.

Somente no século XVI, com a revolução de ideias, formação dos estados modernos, nova divisão social do trabalho e surgimento da burguesia é que apareceram também novas maneiras de tratar os aspectos relativos à deficiência por meio de métodos da ainda incipiente medicina, da alquimia, da astrologia e da magia.

Para Mendes (2006, p. 2), é nesse contexto que se inicia a história da educação especial, “tratada por médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis” a desenvolverem trabalhos tutoriais como seus professores. Porém, a principal forma encontrada pela sociedade da época para o atendimento de indivíduos assim considerados foi a segregação em asilos e manicômios, atendimento esse relacionado ao paradigma da institucionalização, que segundo a autora é o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade–deficiência (ARANHA, 2001).

De maneira lenta, afirma Mendes (2006), o acesso à escola é conquistado pelos indivíduos considerados com deficiência, sendo que as classes especiais bem como as escolas especiais só foram realmente incrementadas como alternativa após a Segunda Guerra. A autora refere, também, que na metade do século XX surge na sociedade uma resposta mais ampla aos problemas educacionais das crianças e jovens com deficiências, em decorrência dos progressos conquistados com a reabilitação no tratamento dos mutilados da guerra.

Na década de 1960, o paradigma tradicional de institucionalização passou a receber duras críticas resultantes do movimento pela desinstitucionalização que defendia a ideia da normalização como tentativa de integração da pessoa com deficiência na sociedade. Essa ideia de normalização está presente no segundo paradigma de relação entre a sociedade e a população considerada com deficiência: é o paradigma de serviços, que representava a tentativa de “introduzir o indivíduo com deficiência na sociedade, ajudando-o a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal” (ARANHA, 2001, p. 15). Os melhores exemplos de instituições com essas características são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação.

Mudanças na filosofia derivaram do avanço científico na comprovação das potencialidades educacionais dos indivíduos com deficiência. Assinala Mendes (2006, p. 3) que “a ciência produziu maneiras de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis”. Tais mudanças conduziram a uma “grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial”, tanto nas instituições residenciais como nas escolas e classes especiais.

A ideia de normalização veio perder forças quando foram apontadas dificuldades no processo devido às próprias características do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento, além das críticas relativas à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhava ao não deficiente, decretando a menos valia quanto ao ser diferente (ARANHA, 2001).

A discussão que derivou dessas constatações é a de que para a sociedade ter com as pessoas com deficiência uma relação cuja essência esteja fundada em princípios de honestidade, justiça e respeito, é preciso ofertar os serviços que os cidadãos necessitam bem como garantir o acesso a tudo de que dispõe a sociedade. Essas são as ideias que fundamentam o terceiro paradigma da relação da sociedade com as pessoas consideradas com deficiência, ou seja, o paradigma de suporte.

Cabe à sociedade, portanto, uma parcela de contribuição no desenvolvimento da proposta de uma Educação Inclusiva, com a eliminação de barreiras, sejam elas físicas, sociais, psicológicas ou instrumentais, para que as pessoas consideradas com deficiência possam acessar serviços, informações, lugares ou até mesmo qualquer outro benefício da sociedade que seja necessário ao seu desenvolvimento.

No Brasil, a atenção para com as pessoas com deficiência tem seu registro oficial iniciado com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos em 1854 e 1857, respectivamente, ambos sob a responsabilidade administrativa e de manutenção do poder central o que, segundo Jannuzzi (2006, p. 67), é interessante observar, pois a Corte assumia esse compromisso educacional “provavelmente, por forças ligadas ao poder político sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares”.

É no início do século XX que outra iniciativa é realizada, agora endereçada ao atendimento de pessoas com deficiência mental, com a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, e, um pouco mais tarde, em 1954, com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Explica Jannuzzi (2006) que todas as iniciativas desse período ocorrem no conjunto da educação geral.

No ano de 1961, o direito à educação dos chamados “excepcionais” é contemplado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.

4.024/61, com um título – Título X – e dois artigos – art. 88 e art. 89 – separado da educação de grau primário referida no Título VI).

Para a Educação Especial, outro marco é a criação, no Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, cujo trabalho estava voltado para a “definição de metas governamentais específicas” (JANNUZZI, 2006, p.137), objetivando “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais” (MAZZOTTA, 2005, p. 55). Foram empreendidas pelo CENESP ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiências e pessoas com superdotação, porém, configuradas como campanhas assistenciais. Mais tarde, o CENESP é transformado na SEESP, porém, antes que isso tivesse acontecido, foi constituído um comitê nacional para apresentação de proposta de criação de um órgão com a função de “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” (JANNUZZI, 2006, p. 164). É então criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1986.

Vinculado ao Ministério da Justiça, é posteriormente proposto o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (COMADE-), em 1999, com a função de acompanhar o planejamento, avaliar e aprovar o plano anual da CORDE.

Para Diniz, Medeiros e Barbosa (2010, p. 13), a deficiência é hoje uma questão central dos debates sobre o justo, por pelo menos três razões: a primeira é que uma parcela expressiva das pessoas com deficiências é ameaçada em um dos direitos mais fundamentais da existência, o direito de estar no mundo, e que essa experiência de solidão e de afastamento da vida social é resultado de ambientes poucos sensíveis aos impedimentos corporais. A deficiência tem implicações não só para a vida de pessoas com deficiências, mas também para outras pessoas que convivem com elas.

Afirma Glat (2007, p. 23) que a “educação inclusiva é atualmente a política educacional oficial do País, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica”. Dessa forma, vários dispositivos legais são elaborados e aprovados para assegurar o atendimento às pessoas consideradas com deficiência. Todavia, somente em janeiro de 2008 é publicada a Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação

em 7 de janeiro de 2008, que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual são formuladas, a partir dos princípios da inclusão, políticas que visem proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Com base em amplo diagnóstico do sistema educacional brasileiro de toda a situação existente, as expectativas do cidadão baseiam-se na vontade política e técnica do País, vocalizadas em fóruns, conferências, encontros e contribuições recebidas pelo MEC, bem como no esboço do Projeto de Lei Ordinário (PLO) n. 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), com o estabelecimento de estratégias para o período 2011-2020, buscando melhorar a qualidade e resultados, no caso desta tese, especificamente da educação inclusiva. Ressalta-se que o Governo Federal, além de outras propostas estão as relacionadas ao atendimento educacional especializado (AEE), contemplando a formação dos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo-se aqui a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A seguir, sem a pretensão de se finalizar este assunto, e segundo o PNE/MEC (2011-2020):

Na Meta 12 que busca “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta”. Nessas novas propostas são acrescentadas as estratégias de número 17 a 24 e complementadas outras. O principal destaque fica por conta do aumento de 50% para 60% na taxa bruta de matrícula de jovens de 18 a 24 anos e de 33% para 40% a taxa líquida de matrícula na mesma faixa etária. De maneira geral houve preocupação no sentido de endossar as propostas deliberadas pelo Fórum Paranaense de Defesa da Escola Pública.

Com relação à capacitação dos professores e daqueles que atuam com as classes de alunos, nas quais estão inseridos alunos com NEE, a Meta 13 diz que:

[...] elevação da educação superior através da ampliação do número de mestres e doutores em pleno exercício nas IES. “Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores até 2016 e 85% e 50% respectivamente até 2020. Estes docentes devem ser todos em Regime de Dedicção Exclusiva, com atuação na pesquisa e na extensão universitária, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação superior”. Sugere a substituição do ENADE pelo ENEM para apuração do valor agregado dos cursos de graduação, havendo entendimento unânime que são dois exames distintos e que os objetivos do ENEM não abarcam as questões da avaliação de conteúdo e qualidade do ensino superior.

De maneira geral há concordância quanto ao pressuposto de que é necessário ampliar o número de mestres e doutores nas IES, em regime de tempo integral, cabendo ao MEC o aumento do financiamento e fiscalização da proposta.

Nesse tocante, é premente que haja uma mudança de paradigma para que os professores de uma forma mais direta sejam também avaliados. Portanto, necessário se faz que os mestres estejam mais bem preparados para a consecução dos objetivos da educação especial.

Lembra Glat (2007, p. 17) que, nesse contexto, a Educação Especial é também solicitada a ressignificar o seu papel para “abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender”.

Pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é definida como:

[...] 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 (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Definida dessa forma, a Educação Especial está voltada para constituir-se como um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, para auxiliar na promoção da aprendizagem dos alunos que apresentem, no seu desenvolvimento, deficiências ou outras características diferenciadas (GLAT, 2007, p.17). Tarefa urgente, pois, como experiências nacionais e internacionais já têm apontado, que sem o suporte dos conhecimentos teóricos e práticos que compõem a educação especial, bem como das estratégias, metodologias e recursos, desenvolvidos por essa área, para o atendimento de alunos considerados com deficiência e outros comprometimentos, torna-se muito difícil implantar com êxito a Educação Inclusiva.

Da mesma forma, com a chegada da Educação Inclusiva ao contexto de escola regular, os profissionais, assumindo os aspectos de complexidade que o tema solicita, salientam a necessidade da formação para atuarem com mais segurança. Exige, portanto, a Educação Inclusiva, uma especialização do professor de ensino regular, e ao mesmo tempo, uma ampliação da contribuição que a educação especial pode efetivar no intuito de aprimorar as perspectivas educacionais.

Na verdade, os aspectos discutidos neste trabalho, não apenas neste tópico em que se refletiu a respeito da Educação Especial, mas de forma geral em todo o referencial teórico elencado para dar suporte à pesquisa, favoreceram o entendimento de que a proposta da educação inclusiva, ao reunir ações não mais restritas ao campo da educação especial, amplia o debate, incorporando a ele também os profissionais que atendem ao ensino fundamental regular.

Outro fator observado é que, como proposta, os sistemas de ensino, que antes exigiam do aluno sua adaptação ao contexto escolar, modificam agora o enfoque sobre o processo educativo, responsabilizando não mais o aluno, e sim, o contrário, por meio de um processo de reestruturação da escola, no qual são envolvidos todos os profissionais da comunidade escolar, a ênfase do processo recai sobre a escola.

Com relação aos recursos existentes na escola para promover a educação inclusiva, Rodrigues (2008) afirma que muitas vezes a questão não é encontrar novos recursos ou mais pessoas com perfis profissionais diferentes, mas sobretudo, por meio de estratégias reflexivas, “lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre a equipe e os recursos que a escola dispõe”, pois, “como diz Ainscow, as escolas e os professores sabem mais do que pensam que sabem” (RODRIGUES, 2008a, p. 11).

Esse é o encaminhamento que, a partir deste tópico, o trabalho assumiu. Lançar um olhar sobre os saberes que os profissionais têm construído, com base em suas experiências, sobre a inclusão de alunos considerados com deficiência no Ensino Superior.

3.2 EVOLUÇÃO DE TERMINOLOGIAS DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PNES)

O movimento pela Educação Inclusiva, por seu caráter abrangente e mérito, é uma tendência irreversível em todo o mundo (SASSAKI, 1998).

Em outro momento Sasaki (2003) fala que o acréscimo da palavra, passando o vocabulário deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade da época (...). Aos poucos entrou o uso da expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Destaca ainda que a partir da década de 1990, um novo entendimento começa a ser disseminado,

considerando a dimensão histórica da deficiência. Em 2003, destacou a tendência de abolir a palavra “portadora” como substantivo e como adjetivo, pois além de detonar certa condição patológica deficiências não são facultativas, elas são situações vividas e não levadas ou carregadas de um lado para o outro.

A pesquisadora esclarece que o termo usado no discorrer deste trabalho será a terminologia de Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs) e Pessoas com Deficiências, pela sua convicção de que a expressão seria mais adequada para ser usada na sua pesquisa. As expressões Portadores de Necessidades Especiais (PNEs), muitas vezes encontradas, ou Pessoas Portadoras de Deficiência não podem ser abolidas da tese, uma vez que aparecem em documentos oficiais e citações. Serão utilizadas pela pesquisadora algumas expressões como: Alunos com Necessidades Especiais (NEs) ou Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Nesse contexto dinâmico, acompanhando a tendência evolutiva no campo das ideias, dos princípios filosóficos, destaca-se um aspecto altamente relevante: a maneira como é tratada a terminologia que envolve a Educação Especial.

Em sentido geral, por se tratar de um fenômeno educacional em processo de implementação e por envolver uma complexidade de fatores/desafios, a literatura demanda ainda muitos estudos e debates para o aperfeiçoamento teórico/prático que envolve os vários aspectos da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Nesse sentido, ainda se verificam diferentes recorrências em relação às várias terminologias adotadas na legislação e na literatura acadêmica, embora seja relevante o cuidado com o aperfeiçoamento terminológico.

Historicamente, a mais variada gama de epítetos – depreciações a eufemismos – tem sido utilizada na caracterização da pessoa que apresenta necessidades especiais: “deficiente, defeituosa, com problema”, “debilóide, atrasada, retardada, etc.”, mas, no âmbito da literatura acadêmica, verifica-se preocupação constante para sanar essas manifestações linguísticas estigmatizantes, embora algumas ainda ocorram, ocasionalmente, inclusive em textos legais.

Nesse sentido, Martins (2003, p. 23) é enfático ao afirmar que:

No dispositivo da Constituição de 1988, conforme observamos, há avanço e recuo jurídicos. Avanço quando diz que os portadores de deficiência devem receber atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Não obstante, há recuo quando traz ainda, no final dos anos 80, uma terminologia tacanha, excludente, ao fazer referência às pessoas com alguma necessidade especial, no âmbito escolar, como “portadores de deficiência.

A evolução do debate na literatura acadêmica, à luz dos novos paradigmas, tem corroborado essa constante preocupação.

Kirk e Gallagher (1996) utilizam o termo “excepcional”. A Constituição Brasileira de 1986 refere-se aos “portadores de deficiência”. A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) – Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO) – faz referências às “necessidades educativas especiais”. Essa terminologia aparece, inclusive, na literatura acadêmica (BAUTISTA, 1997; COLL; CÉSAR et al., 1995). prefere a utilização de “necessidades educacionais especiais”, com a qual Sasaki (1998) concorda, defendendo que é incorreto o termo necessidades educativas especiais.

As deficiências e as doenças são condições definitivas ou transitórias que implicam determinadas dificuldades, que são chamadas de especiais (NE), caso essas necessidades especiais não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino. Por demandarem estratégias de caráter mais especializados por parte da Instituição, eles passam a se denominar de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (FERREIRA, 2007, p. 44).

As necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, concernentes à educação, pertinentes ao campo da educação. O adjetivo “educativo” (e suas flexões) significa “que educa”; instrutivo, que serve para educar, como em “métodos educativos”, “campanha educativa”, “filme educativo”. Portanto, “necessidades educativas especiais” é um termo que não traduz o que os educadores realmente querem dizer: Necessidades Educacionais Especiais – NEE” (FERREIRA, 2007). São expressões que fazem a diferença, incluindo pessoas excluídas por um adjetivo, pessoas com deficiências – Pessoas com Necessidades Especiais – Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), nota-se a evolução da terminologia para “educandos portadores de necessidades especiais” e “educandos com necessidades educacionais especiais”. A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, também apresenta “educandos com necessidades educacionais especiais” (ENEE).

Ainda em relação às questões terminológicas (LDBEN, 1996), como também se observa na Lei Orgânica do Município de Rio das Pedras, o termo “preferencialmente”, determinando a garantia de atendimento educacional

especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino (grifo nosso). A utilização do advérbio “preferencialmente” tem ensejado uma série de debates a respeito de seu significado no corpo do diploma legal, inclusive quanto ao caráter de atenuação ou não do texto, o que poderia ensejar práticas de “não obrigatoriedade”, com possíveis prejuízos ao atendimento desejável, em determinadas situações.

A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança.

Convém, entretanto, observar que o termo “preferencialmente” se refere à rede regular e não à rede especial, cabendo a essa última a noção de “extraordinariamente”, por contraste, uma vez que o parecer CNE – CEB 4/2002 observa que o advérbio de modo “preferencialmente” possibilita por contraste o advérbio de modo “extraordinariamente”, atendendo-se a orientação disposta na Declaração de Salamanca.

Atualmente, de acordo com Sasaki (2003), “pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife, PE, em 2000, conclamaram o público a adotar esse termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.

Assim, os valores agregados às pessoas com deficiência são: o do empoderamento²; o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Portanto, o que se observa em relação à evolução terminológica é uma constante preocupação por parte de educadores e legisladores pelo aperfeiçoamento das expressões conotativas conceituais, procurando-se ajustá-las aos princípios subjacentes à educação inclusiva, em respeito ao direito de toda pessoa à preservação de sua dignidade humana.

² Uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um.

3.3 NECESSIDADES ESPECIAIS

Nem todo tipo de deficiência causa uma dificuldade de aprendizagem, da mesma forma que nem toda dificuldade de aprendizagem é gerada de algum tipo de deficiência. Entretanto, existem algumas deficiências que, necessariamente, dificultam o processo de aprendizagem por parte do aluno, o qual passa a ter alguma necessidade educacional especial. Assim, este item trata das Necessidades Especiais e Necessidades Educacionais Especiais reconhecidas por lei.

3.3.1 Deficiência Visual

Deficiência Visual é a perda ou diminuição da capacidade de ver manifestada em ambos os olhos mesmo após o tratamento ou correção óptica, conforme dispõe o Decreto n. 5296, de 2/12/2004.

1. Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor do que 0,05 no melhor olho, com melhor correção óptica;
2. Baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
3. Os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor do que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Vários autores, como Soler (2005), Mosqueira (2000), Melo (2004), conceituaram o portador de deficiência visual como aquele indivíduo que, por algum motivo, sofre uma perda total ou parcial da visão, limitando o seu desempenho normal. Esse portador de necessidade educativa especial necessitará de recursos pedagógicos específicos como a escrita em braile, sorobã, a bengala e outros meios que auxiliem na aprendizagem desse portador de necessidade educativa especial.

Educacionalmente, os deficientes visuais são divididos em dois grupos: cegos e portadores de baixa visão. Tradicionalmente a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual: sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão no melhor olho, após correção; e portador de baixa visão aquele que dispõe de 20/60 de visão nas mesmas condições. Essa delimitação pela acuidade visual tem, porém, para fins educacionais, mostrado ser pouco apropriada, dando-se preferência àquela referente à eficiência visual. Dessa forma, adota-se a definição sugerida pela *American Foundation for the Blind* (1957, p. 55), na qual pessoa cega é aquela “cuja

perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para o alcance de seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual” (MASINI, 1994, p. 40).

Os deficientes visuais de baixa visão com o mesmo grau da acuidade visual e maturação biológica podem apresentar diferentes níveis de interesses e aprendizagem necessitando da utilização de contrastes de cores, formas e ampliação de imagens, conforme a necessidade de cada aluno, enriquecendo as experiências visuais significativas. Podemos afirmar que tanto para a pessoa cega quanto para a de baixa visão, do ponto de vista intelectual, não há diferença entre o deficiente visual e as pessoas dotadas de visão, portanto, a potencialidade mental do indivíduo não é alterada pela deficiência visual.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), cerca de 1% a 1,5% da população mundial tem alguma deficiência visual, sendo que mais de 90% se encontram nos países em desenvolvimento. Conforme dados da mesma organização, no Brasil há cerca de 1,6 milhão de pessoas com algum tipo de deficiência visual (cerca de 10% da população total), sendo a maioria com baixa visão. Estima-se que, no País, a cada 3 mil crianças, uma é cega e a cada 500, uma tem visão subnormal.

O indivíduo enxerga a partir do que pode tocar. É com as mãos que procura amenizar as dificuldades oriundas da sua restrição visual.

O deficiente visual nem sempre teve oportunidade de acesso a uma educação escolarizada que atendesse às suas necessidades básicas de aprendizagem. Por muito tempo, ficou privado desse serviço social pelo fato de as pessoas desconhecerem as causas e as consequências da sua limitação.

Vale ressaltar que o aluno era acompanhado por um profissional especializado e com material didático-pedagógico específico, o que não significa dizer que eram adequados. Caso o aluno se destacasse, poderia frequentar, em outro turno, as classes regulares, contanto que conseguisse acompanhar o ritmo da turma (processo de integração social). Mas, a “cascata” de recursos ao qual o aluno precisava se submeter tinha um custo muito elevado, o que tornava essa modalidade de atendimento restrito à minoria dos alunos deficientes visuais. Com o advento da inclusão como modelo de inserção social, começaram a ser obtidos

resultados positivos. Apesar de sua prática incipiente e envolver muitos prós e contra, parece ser uma boa alternativa.

O aluno cego utiliza-se do Sistema Braille que é um sistema de escrita que se baseia em pontos em alto relevo, agrupados de seis em seis, formando uma matriz em cada grupo. A combinação desses pontos possibilita a formação de sessenta e três “códigos”, suficientes para representar todas as letras do alfabeto, inclusive acentuação, pontuação, sinais matemáticos e notação musical. A leitura nesse sistema se processa por meio do tato, deslizando-se o dedo sobre as letras, configuradas pelos pontos em relevo.

Normalmente, os alunos cegos são alfabetizados por professores especializados para, em seguida, serem incluídos nas classes comuns do ensino regular. Não obstante passarem a estudar com alunos videntes³ não deixam de ser assessorados por um profissional especializado, em aulas individuais, em que o mesmo procura esclarecer melhor os pontos que foram trabalhados durante a aula. O que ocorre, na maioria das vezes, é o professor da classe regular passar as atividades que o aluno precisa fazer para o professor especialista para que o mesmo possa transcrever o conteúdo para o braille.

Todavia, quem usualmente conhece esse sistema é quem tem a necessidade direta dele, ou seja, alunos cegos e professores “especialistas”. Os professores das classes regulares dificilmente sabem como utilizá-lo, talvez porque não vejam nele um instrumento de grande importância. Isso dificulta muito o aprendizado do aluno cego, uma vez que ele não tem a possibilidade de fazer anotações segundo o seu código de escrita, dependendo sempre da sua boa memória para poder abstrair o que está sendo passado. Também pode ocorrer que o professor não entenda o que ele escreveu, justamente por não conhecer o braille, e, em consequência direta, possíveis dúvidas podem ficar sem resposta.

Tratando-se de alunos com baixa visão o processo escolar é um tanto quanto diferenciado do cego. Ele não é totalmente cego nem totalmente vidente. Mas, na maioria dos casos, é tratado como um aluno vidente que tem algumas dificuldades na visão, nada que uma lente, uma lupa ou um óculo mais específico não resolva.

³ Que possuem a visão total.

Eles mesmos se consideram como tal e procuram evitar todo e qualquer material que o identifique como deficiente visual.

Assim, ao professor de classe comum cabe, quando estiver sob sua responsabilidade um aluno deficiente visual, aproveitar ao máximo os outros sentidos dele. Pode falar em voz alta o que está sendo escrito no quadro negro, facilitando a apreensão por parte desse aluno do que está sendo passado. Pode ser cauteloso ao se comunicar com a classe, evitando fazer comparações, para que não instigue sentimentos de inferioridade. Na medida do possível, pode passar a esse aluno a mesma lição dada aos outros, para que a faça na classe ou em casa, a fim de valorizar o deficiente visual ante os demais, fazendo-o perceber que é capaz, contribuindo para melhorar sua autoestima. Além disso, quanto mais os educandos se deparam com situações concretas de aprendizagem, independente de terem ou não restrição sensorial, mais fácil conseguirão fazer suas abstrações.

O professor pode se esforçar no sentido de trabalhar concretamente os conteúdos, a fim de que os resultados finais sejam maximizados. E trabalhar de forma concreta com deficientes visuais implica o uso de material que eles possam tocar, pois é com as mãos que eles têm a possibilidade de enxergar.

Se o aluno entende o que está sendo dito, tem a possibilidade de fazer as abstrações de maneira mais efetiva, principalmente o cego que, privado da visão, recorre à relação ouvido-mão para fazer as associações. Quando o conteúdo é teórico, abstrato, o deficiente visual não tem tantos problemas quanto à compreensão; ao contrário, muitas vezes tem mais facilidade do que o vidente.

3.3.2 Deficiência Auditiva e Surdez

A deficiência auditiva é considerada genericamente como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela *American National Standards Institute* (ANSI, 1989). Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20db N.A (decibéis, nível de audição). Indivíduos com níveis de perda auditiva leve, moderada e severa são mais frequentemente chamados de deficientes auditivos, enquanto os indivíduos com níveis de perda auditiva profunda são chamados surdos.

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda. Existem dois tipos principais de problemas auditivos. O primeiro afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas “condutivas” (também denominadas de “transmissão”), normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo. Chama-se surdez neurossensorial.

A deficiência auditiva pode ser classificada como deficiência de transmissão quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio (nesse caso, o prognóstico costuma ser excelente); mista, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno; e neurossensorial quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente, esse tipo de surdez em geral é irreversível. A surdez condutiva faz perder o volume sonoro: é como tentar entender alguém que fala muito baixo ou está muito longe. A surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons. Essa interpretação descoordenada de sons é um sintoma típico de doenças do ouvido interno.

A privação parcial ou total desse sentido, portanto, subtrai boa parte da percepção do mundo que nos cerca, dando ao mundo exterior uma forma senão plana, porque a visão supre parte dessa deficiência, mas com menos profundidade e volume. Além do aspecto de orientação espacial, fica também evidente a interferência nos conceitos abstratos relativos aos sentimentos originados pelo som.

Quando se encontra uma pessoa com deficiência auditiva (pessoa surda oralizada), fala-se de maneira clara, distintamente, mas sem exageros. Usa-se a velocidade da pessoa, a não ser que peçam para falar mais devagar. Usa-se um tom normal de voz, a não ser que peçam para falar mais alto. Deve-se falar diretamente com a pessoa, não de lado ou atrás dela. Faz-se com que a boca esteja bem visível. Gesticular ou segurar algo em frente à boca torna impossível a leitura labial. Quando se fala com uma pessoa surda, procura-se não ficar de frente para a luz (como por exemplo, de uma janela), pois fica difícil para a pessoa ver o rosto do seu interlocutor, que vai ficar como uma silhueta na luz. Fala-se com expressão. Como as pessoas surdas não podem ouvir mudanças de tom que indicam sarcasmo ou

seriedade, muitas delas vão depender das expressões faciais de quem fala, dos seus gestos e movimentos do corpo para entender o que está sendo dito.

Na UnB, os alunos com deficiência auditiva cadastrados no PPNE são, na sua maioria, oralizados, ou seja não fazem uso da língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicar; esses alunos conhecem a língua oral falada e fazem leitura labial. Para minimizar a perda que o deficiente auditivo enfrenta, o Programa de Tutoria Especial do PPNE/UnB, também dá suporte a esses alunos que convivem com as barreiras de comunicação. Por isso, os alunos surdos precisam de todo apoio desses tutores e da compreensão dos professores, que precisam ser informados das especificidades desses alunos para que, com a colaboração dos tutores e dos professores junto com os coordenadores de cursos possam ter bom desempenho no curso.

Quando se tem dificuldade para entender a fala de uma pessoa surda não se deve acanhar em pedir que ela repita o que disse. Se ainda assim não for possível o entendimento pode-se usar bilhetes. Deve-se lembrar de que o objetivo é a comunicação: o método não importa, pode ser qualquer um. Quando duas pessoas estão conversando em língua de sinais, é muito grosseiro andar entre elas, pois isso atrapalharia o diálogo, impedindo completamente a conversa.

Comunicar-se com um surdo sem oralização requer paciência e concentração. Quanto se sabe ou tem noção da língua de sinais, deve-se tentar usá-la. Se o surdo tiver dificuldade em entender, avisará. De modo geral, as tentativas serão apreciadas e estimuladas. Surdos não oralizados, normalmente, só se comunicam por meio da língua de sinais. Para se comunicar com eles com gestos e/ou a comunicação escrita deve-se lembrar que a comunicação é essencial. Pode-se ir tentando com perguntas cuja resposta seja sim/não; se possível, ajuda-se o surdo a encontrar a palavra certa, assim ele não precisará de tanto esforço para passar sua mensagem, mas não deve demonstrar ansiedade, pois isso pode atrapalhar a conversa.

3.3.3 Deficiência Física

A palavra "plegia" significa paralisia. "Paresia", por sua vez, indica perda da força sem chegar a paralisia. Os prefixos que acompanham tais sufixos indicam quais os membros comprometidos. Assim, "para" refere-se aos membros inferiores, "tetra",

aos quatro membros, "mono", a apenas um membro, "tri", a três membros e "hemi", a um dos lados do corpo, envolvendo, portanto, dois membros. A paraplegia/paresia e a tetraplegia/paresia são classificações de lesões medulares. Os demais tipos de plegia e paresia são mais comuns em lesões cerebrais, tais como, traumatismo crânio-encefálico e acidentes vasculares cerebrais. A paralisia cerebral, por sua vez, decorre de lesões cerebrais que ocorrem nos primeiros anos de vida de uma pessoa cujas causas mais frequentes são anoxias pré, peri e pós natal e que podem acarretar diferentes quadros de sequelas cognitivas e/ou motoras.

Conforme se verifica no Decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004):

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de: paraplegia; paraparesia; monoplegia; monoparesia; tetraplegia; triplegia; hemiplegia; hemiparesia; ostomia; amputação ou ausência de membro; paralisia cerebral; nanismo; membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Algumas deficiências físicas, como as decorrentes de lesão medular, além de acarretar sequelas físicas, isto é, de alterar o funcionamento do aparelho locomotor, podem trazer concomitantemente, alterações nas diversas funções dos sistemas do organismo: excretor, respiratório, circulatório, reprodutivo e sexual. Dada a extensão de tais disfunções, são necessários alguns cuidados básicos para evitar complicações delas decorrentes. As complicações mais comuns em lesões crônicas são as escaras (feridas na pele provocadas pela falta de mudança de decúbito) e a infecção urinária.

A lesão medular é um dano neurológico de origem traumática ou não traumática que acomete a medula espinhal e acarreta perda parcial ou total de movimento e/ou sensibilidade. A lesão medular também altera as funções dos sistemas excretores, respiratório, circulatório, reprodutivo e sexual, além de provocar transtornos psicológicos.

As terminologias da OMS colaboram no sentido de não concebermos a deficiência como algo fixado no indivíduo. Essa não pode sofrer uma naturalização de modo a negar os processos de evolução e de interação com o ambiente. A conceituação da deficiência serve para definir políticas de atendimentos, recursos materiais, condições sociais e escolares. A OMS, não negou a deficiência; sua intenção não é a de discriminação. Ela faz a diferenciação pela deficiência para

conhecer quais as necessidades do indivíduo. A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001, deixa clara a proibição de qualquer diferenciação que implique exclusão ou restrição de acesso a direitos fundamentais.

Essa diferenciação deve ser feita toda vez que beneficie a pessoa com deficiência:

De acordo com o princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que na adoção da máxima tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais admitam-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para negar o exercício dele (MANTOAN, 2004, p. 5).

Embora se reconheça os limites das terminologias, deve-se ter claro que elas podem nos auxiliar na busca de serviços e recursos que garantam a pessoa com deficiência sua participação na sociedade.

Quando se encontra uma pessoa em cadeira de rodas, se a conversa continuar por mais tempo do que só alguns minutos e for possível, deve-se lembrar de sentar, de forma a ficarem com os olhos em um mesmo nível. Para uma pessoa sentada, é incômodo ficar olhando para cima por muito tempo.

Não se deve acanhar em usar palavras como "andar" e "correr". As pessoas que usam cadeira de rodas empregam essas mesmas palavras. Não se deve segurar automaticamente a cadeira de rodas. Ela é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão do seu corpo. Agarrar ou apoiar-se na cadeira de rodas é como agarrar ou apoiar-se em uma pessoa sentada numa cadeira comum. Isso muitas vezes é simpático, se o interlocutor e o cadeirante forem amigos; mas, se não se conhecem, não deve ser feito.

Deve-se estar atento para a existência de barreiras arquitetônicas quando for escolher uma casa, restaurante, teatro ou qualquer outro local que queira visitar com uma pessoa em cadeira de rodas.

3.3.4 Outras deficiências

3.3.4.1 Transtorno Mental

O emprego de diversos termos a respeito do Transtorno Mental, tais como retardado, idiota, imbecil, atraso mental, entre outros, tem produzido discrepâncias acerca dos estudos sobre esse tema.

Sasaki (1997) aborda a questão do termo “necessidades especiais” como sendo utilizado de maneira mais ampla e que não deve ser tomado como sinônimo de “deficiências”, evitando-se assim o uso da palavra de forma pejorativa ou desagradável.

O Transtorno Mental, segundo a Organização Mundial de Saúde (1985) é um transtorno heterogêneo que se apresenta antes dos 18 anos de idade. Fatores genéticos, ambientais e psicológicos podem ser causas de um funcionamento intelectual baixo, em relação à média, e dos comprometimentos nas habilidades das ações (ASSUMPÇÃO, 1994). “Caracteriza-se por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (um QI de aproximadamente 70 ou menos), com início antes dos 18 anos de idade e déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo” (BATISTA, 2000, p. 37).

Pode ser caracterizado por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população, conforme padronizado em testes psicométricos ou por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas (SIMS, 2001).

O Transtorno Mental ou Oligofrenia possuem o mesmo conceito, porém, demência não é a mesma coisa, é quando o indivíduo de inteligência formada sofre uma lesão no Sistema Nervoso Central (SNC) e evolui. A demência também não é mais usada, pois se refere a um estágio terminal de uma doença degenerativa (BATISTA, 2000). Todos os aspectos citados anteriormente devem ocorrer durante o desenvolvimento infantil para que um indivíduo seja diagnosticado como sendo portador de Transtorno Mental.

3.3.4.2 Paralisia Cerebral

O paralisado cerebral tem necessidades específicas, por causa de suas diferenças individuais. Para lidar com esse grupo de pessoas:

- é muito importante respeitar o ritmo da pessoa com paralisia cerebral. Geralmente, é mais vagaroso naquilo que faz, como por exemplo andar, falar, pegar as coisas, etc. Deve-se ter paciência ao ouvi-lo, pois a grande maioria tem dificuldades na fala. Há pessoas que confundem essa dificuldade e seu ritmo lento com a deficiência mental. Não se trata a pessoa com paralisia

cerebral como uma criança ou incapaz. Ele é capaz de raciocinar e agir como as demais pessoas;

- deve-se lembrar que a pessoa com paralisia cerebral não é um portador de uma doença grave contagiosa, porque a paralisia cerebral é fruto de uma lesão cerebral, portanto, não é doença e nem muito menos transmissível. Deve-se ajudar a pessoa quando pedir, perguntando-lhe o que deve ser feito e como. Muitas vezes, a pessoa tem o seu modo de fazer as coisas e a "ajuda" o atrapalha e/ou inibe;
- deve-se fazer o possível para não olhá-lo com pena ou repulsa ou como se estivesse vendo um extraterrestre. Ele é humano. As palavras-chaves para lidar com a pessoa com paralisia cerebral são: paciência e respeito.

3.3.4.3 Deficiência Múltipla

É considerado portador de deficiência múltipla a pessoa portadora de duas ou mais deficiências primárias associadas (auditiva/física/condução típica; mental/visual) com comprometimentos que acarretem atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas nos aspectos sociais, de autoajuda e de comunicação (MEC, 1995; DECRETO, 2004).

São portadores de deficiências múltiplas aqueles que apresentam as seguintes associações: deficiência física/mental, deficiência visual/auditiva, deficiência visual/física, deficiência mental/auditiva, deficiência mental/visual, deficiência auditiva/física, deficiência mental/condução típica.

Consideram-se ainda como deficientes múltiplos os alunos portadores de déficit intelectual severo, uma vez que também apresentam deficiências secundárias como decorrência da intensidade e amplitude de sua condição. São dependentes, sempre necessitando de assistência, bem como de ambiente supervisionado (REVISTA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, 1998).

3.4 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEUROLÓGICAS)

O Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997) define dificuldade de aprendizagem como sendo:

[...] um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldade na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem estão associadas a disfunções neurológicas e psicológicas relacionadas às diversas formas de deficiência; entretanto, nem toda deficiência produz uma dificuldade de aprendizagem. Existem, contudo, algumas deficiências que, necessariamente, dificultam o processo de aprendizagem por parte do aluno, o qual passa a ter alguma necessidade educacional especial, conforme estabelecem a LDB n. 9.394/96, os Decretos n. 3.296/2004, e n. 3.298/2007, e a Portaria MEC n.1679/99.

Na UnB. as solicitações de atendimento especial nos dias de provas para candidatos com TDA, TDAH e Dislexia vêm aumentando a cada semestre, com tempo adicional de prova de até uma hora, leitor e correções da redação por especialistas.

O ingresso dos primeiros alunos com essas Necessidades Educacionais Especiais e o atendimento especial abriu as portas da UnB para o ingresso desses alunos. Apesar de o acesso não lhes garantir a permanência na universidade, alguns deles demandam de apoio e adaptações que lhes permitem aprender e expressar seu conhecimentos.

3.4.1 Transtorno do Distúrbio de Atenção (TDA)

É caracterizado por um distúrbio comportamental que dificulta o aluno a manter os níveis necessários de atenção. O TDA tem sido amplamente difundido em relação a crianças e os transtornos daí decorrentes, sejam nos processos de aprendizagem, sejam nas relações sociais.

Segundo Smith e Strick (2001, p. 36), as crianças com Dificuldade de Aprendizagem (TDA) geralmente lutam com alterações nas seguintes áreas básicas: “atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular”.

Os trabalhos científicos sobre a TDA e TDAH (Transtorno do Distúrbio de Atenção por Hiperatividade) vêm sendo desenvolvidos desde o início do século XX, pelo médico pediatra britânico Dr. George Frederic Still em 1902.

Still descreve um grupo de 20 crianças que se comportavam de maneira excessivamente emocional, desafiadora, passional e, por muitas vezes, agressiva, e que se mostravam resistentes a qualquer tipo de ação com objetivo de tornar o comportamento delas mais aceitável.

O grupo tinha uma proporção de três meninos para cada menina e era composto de crianças que não tinham indícios de maus tratos pelos pais. Still especulou que devido à ausência de maus tratos, os problemas dessas crianças deveriam ser de origem biológica. A hipótese ganhou mais força ainda quando Still notou que alguns membros das famílias eram portadoras de problemas psiquiátricos como depressão, alcoolismo, problemas de conduta, entre outros (HALLOWELL et al., 1994, p. 271).

O TDA é caracterizado por vários sintomas e muitas vezes podem ser confundidos com outras patologias psíquicas, em seus casos de maior gravidade, mas geralmente pessoas com esse distúrbio podem apresentar problemas de dificuldades de manter a atenção e a concentração, deficiências de aprendizagem, distúrbios de comportamento, instabilidade e hiperatividade, distúrbios motores e até mesmo retardo da fala.

Os distúrbios de comportamento no indivíduo com TDA são tipicamente caracterizados como desatentos, impulsivos, hiperativos e podem apresentar uma variedade de problemas dentro do ambiente, sobretudo na idade escolar. Esses alunos frequentemente interrompem a sua própria concentração, a dos colegas e do professor, criando uma situação tumultuada dentro da sala de aula.

Tais comportamentos aparecem acompanhados, de baixa autoestima, de depressão, que afetam o desempenho escolar. Esses estudantes frequentemente apresentam também dificuldades para seguir instruções, permanecer sentados e trabalhar de modo independente na sala de aula. Isso pode levar o indivíduo a desenvolver problemas psicológicos que podem resultar em direções opostas: a introversão, ou ao comportamento antissocial.

A introversão ocorre quando o indivíduo resolve se submeter às regras que lhe são impostas, escondendo o verdadeiro comportamento, se separando das relações sociais por se achar demasiadamente incompetente para tal coisa e muitas vezes acaba entrando em depressão por sentir que não é aceito pelo seu jeito de ser. O comportamento exibicionista pode aparecer quando a pessoa mostra a sua ira através de agressividade. Esse tipo de comportamento tende a ser o principal

motivo pelo qual os pais acabam levando a criança para uma consulta com um especialista de saúde mental.

Já os distúrbios motores levam as pessoas, em especial as crianças, a apresentarem distúrbios como a incoordenação e hiperatividade. Na incoordenação, prevalecem as dificuldades ou atraso das pessoas em atividades como andar de bicicleta, amarrar os sapatos, escrever. Mostra-se desajeitado, onde tudo à sua volta está em perigo. Derruba ou quebra os objetos, como num passe de mágica. Na hiperatividade, o indivíduo apresenta dificuldades em controlar seus movimentos. É incapaz de permanecer alguns momentos parado, sem realizar um movimento inútil. Não consegue ficar parado, nem quando sentado, pois movimenta os membros incontrolavelmente, de forma inconsciente.

Por sua vez, os retardos da fala se apresentam através do retardo da aquisição da mesma, ou seja, a criança que não desenvolveu corretamente sua fala no tempo considerado normal, das dislalias (as trocas de fonemas e dos distúrbios de ritmo) e a falta de separação clara entre as palavras tornando difícil à compreensão do que a criança quer dizer. Falta-lhe assim o ritmo, o intervalo entre as palavras.

O fato é que pode ser difícil o diagnóstico do TDA em virtude de sua complexidade, considerando que muitas vezes pode aparecer sem alguns de seus sintomas característicos, e em outras situações podem-se encontrar outras síndromes neurológicas ou psiquiátricas. O DMS-IV-TR, (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), produzido pela Associação Psiquiátrica Americana, cita três tipos ou faz a seguinte classificação do TDAH: Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo, Tipo Predominantemente Desatento e Tipo Combinado.

Pode-se constatar, portanto, a necessidade de os profissionais se atentarem para o TDAH. Acredita-se que as dificuldades em identificar o quadro são basicamente uma questão educativa, de falta de preparo profissional, uma vez que o diagnóstico é clínico e não existem exames laboratoriais para detectar a doença.

3.4.2 Transtorno do Distúrbio de Atenção por Hiperatividade (TDAH)

TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado pela dificuldade em manter a atenção, hiperatividade e pouco controle dos impulsos. Inicia na infância e frequentemente persiste até a fase adulta.

É uma alteração no cérebro, na parte frontal, e é genético; é na região do cérebro responsável pela atenção, vigilância e onde planificam as coisas; pessoa com falta de atenção concentrada para atividades que são realizadas no momento, isto é, não terminam uma atividade e iniciam outra. Os sintomas são: desatenção, hiperatividade, impulsividade.

As crianças com TDAH apresentam problemas de comportamento, dificuldades com regras e limites, não param quietas, não conseguem iniciar e terminar uma atividade, mas conseguem jogar vídeo game. Os adultos que cresceram com TDAH continuam com desatenção para as coisas do cotidiano e do trabalho, são muito esquecidos.

É um quadro em que os impulsos cerebrais se dão em uma velocidade muito acima do normal. Essa dificuldade soma aproximadamente de 3% a 5% da população escolar, conforme dados e estudos dos Estados Unidos (SMITH et. al, 2001).

As consequências podem ser diversas, como a falta de atenção, impulsividade e agressividade. A criança que faz parte desse quadro tende a ser desorganizada, desleixada, desastrada, com isso recebe repreensões frequentes, que prejudicam sua autoimagem. É necessário tentar inverter esse círculo vicioso, reforçando a criança em pequenas atitudes positivas, para que perceba que é capaz de realizar coisas importantes e volte a acreditar em si, melhorando sua produção.

O *déficit* de atenção pode estar associado ou não à hiperatividade. Ocorre predominantemente em meninos, com início antes dos sete anos. Muitas vezes, há história de movimentos acentuados da criança intra-útero, distúrbios do sono no primeiro ano e excesso de movimentos aos 3-4 anos de idade. Na pré-escola e início do 1º ano há dificuldade de atenção para os conteúdos ensinados, não param na carteira, perdem a atenção frente a qualquer estímulo externo, são impulsivos, perdem o material, não se organizam nas tarefas.

Esse quadro neurológico está relacionado às disfunções neuroquímicas (neurotransmissores) que ocorrem principalmente na Substância Reticular (no tronco cerebral) e gânglios da base. Assim, até 50% dos casos podem-se beneficiar com medicamentos estimulantes ou antidepressivos.

Alguns indivíduos que usaram medicamentos quando crianças continuam precisando desses, a fim de darem o melhor de si quando adultos. “Ei, eu

não acho que sou pior do que o cara que precisa usar óculos”, diz um veterano na universidade que toma Ritalin⁴ todos os dias. “Ninguém gosta de tomar remédios, mas sem eles eu não teria feito o ensino médio e quatro anos de universidade” (SMITH et. al, 2001, p. 42).

O tratamento medicamentoso deve ser acompanhado de mudanças de conduta da família, escola e de outras pessoas do ambiente da criança. Apoio psicopedagógico e outras terapias (Psicoterapia, Fonoaudiologia) devem ser indicados quando necessárias. A maioria das crianças com esse transtorno não necessita ser encaminhadas a educação especial, só em casos graves.

O TDAH é caracterizado por uma constelação de problemas relacionados com a falta de atenção, hiperatividade. Manifesta-se por impulsividade comportamental e cognitiva. Muitas crianças com hiperatividade apresentam coordenação motora e desenvolvimento da noção tempo-espacial inadequado.

Na prática, as crianças com TDA são agitadas ou inquietas. Na idade pré-escolar, essas crianças mostram-se agitadas, movendo-se incessantemente pelo ambiente, mexendo em vários objetos como se estivessem ligados por um motor (GOLDSTEIN, 1998).

Conceituar e diagnosticar cientificamente hiperatividade em uma criança é difícil e complexo. Não existe nenhum diagnóstico absoluto para a hiperatividade. É necessária uma cuidadosa coleção de informações das mais variadas fontes (por exemplo, pais e professores) e através dos mais variados instrumentos (questionários e testes).

Em concomitância às informações, a criança deverá ter apresentado os sintomas de hiperatividade. Geralmente, os hiperativos se mexem muito durante o sono quando bebês. São mais estabados assim que começam a andar. Às vezes, apresentam retardo na fala, trocando as letras por um período mais prolongado do que o normal. Em casa, esses sintomas nem sempre são suficientes para definir o quadro. Na escola, porém, eles são determinantes.

Portanto, para o diagnóstico ocorrer de forma precisa, deve-se estar atento às variadas atitudes apresentadas pela criança.

⁴ Ritalin é o remédio indicado por médicos nesses casos.

3.4.3 Dislexia

A característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada.

A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar comprometidos. O transtorno específico da leitura acompanha frequentemente dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura.

Davis (2004) afirma que a dislexia não é o resultado de uma lesão cerebral ou nervosa, não sendo causada por uma má-formação do cérebro, do ouvido interno ou do globo ocular. A dislexia é o produto do pensamento e uma forma especial de reagir ao sentimento de confusão. Afirma também que o dislético possui pouco ou nenhum monólogo interno, portanto não ouvem o que estão lendo a menos que estejam lendo em voz alta.

A dislexia é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, entre 05% e 17% da população mundial é disléxica, não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência, é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresenta alterações no padrão neurológico, deve ser diagnosticada por uma equipe multidisciplinar.

O dislético terá sempre dificuldades com a linguagem e escrita, em escrever, com a ortografia, lentidão na aprendizagem da leitura.

Adultos sem acompanhamento na fase escolar ou pré-escolar apresentarão dificuldades na leitura e escrita, memória imediata prejudicada, na aprendizagem de uma segunda língua, em nomear objetos e pessoas (disnomia), com direita e esquerda, em organização. Aspectos afetivos emocionais prejudicados: depressão, ansiedade, baixa autoestima e algumas vezes o ingresso nas drogas e no álcool.

Haverá muitas vezes disgrafia: letra feia; discalculia: dificuldade com a matemática, sobretudo na assimilação de símbolos e de decorar tabuada e fórmulas, dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização, dificuldades em seguir indicações de caminhos e em executar sequências de tarefas complexas,

dificuldades para compreender textos escritos, assim como dificuldades no desenvolvimento de habilidades com a leitura e escrita.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995), a dislexia ou transtorno da leitura consiste em um rendimento da leitura substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade.

As crianças disléxicas podem apresentar capacidade motora adequada, inteligência entre média e acima da média, audição e visão adequadas e ajustamento emocional adequado. É interessante destacar também que tal transtorno deve ser diferenciado das variações normais na realização acadêmica e das dificuldades escolares devido à falta de oportunidade, ensino fraco ou fatores culturais. Ou seja, como enfatizam Johnson e Myklebust (1987), a definição de dislexia inclui duas pressuposições fundamentais: integridade geral e uma deficiência de aprendizagem da leitura e/ou escrita.

Pesquisas recentes, como a desenvolvida por Gombert (2003), tem demonstrado que os diferentes tipos de dislexia (fonológica, visual ou mista) são consequência de uma única deficiência: a fonológica. O que determina o tipo de dislexia são fatores, como a gravidade do *déficit*, a natureza do sistema ortográfico, as experiências de leitura e a eficiência da abordagem pedagógica.

Conceitos mais recentes de dislexia têm, inclusive, assumido essa visão, como o de Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003):

Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária. Consequências secundárias incluem problemas na compreensão da leitura e pouca experiência com textos, o que impede a ampliação do vocabulário e do seu conhecimento prévio.

A criança com dislexia, de maneira geral, apresenta problemas especificamente relacionados à linguagem escrita, mas alguns outros problemas de linguagem podem aparecer.

Os indivíduos com dislexia, como podemos perceber, embora tenham seus *déficits* primários na habilidade de leitura (em decodificação, especificamente),

também apresentam outros *déficits* em outras tarefas, principalmente as relacionadas ao processamento fonológico.

A dislexia (distúrbio específico de leitura), de acordo Capellini e Ciasca (1999), é uma expressão que se refere à defasagem entre o desempenho esperado de uma criança nas habilidades de leitura e escrita a partir de seu nível intelectual e o desempenho efetivamente observado. O processo de desenvolvimento e aprendizagem aparece comprometido somente em fase escolar.

O capítulo seguinte trata da inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, nas universidades públicas no Brasil.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL

Neste capítulo, será estudada a inclusão nas universidades públicas do Brasil. O que se observa é que várias universidades públicas já adotam programas de ação afirmativa. Os beneficiários são as pessoas com deficiências, os afrodescendentes, indígenas, e estudantes que vieram da rede pública de ensino e jovens de baixa renda. A seguir, apresentam-se as universidades brasileiras que adotaram o Sistema de Cotas para Pessoas com Necessidades Especiais, definindo os percentuais de reserva e o público-alvo do referido sistema de acesso.

A diversidade brasileira e suas desigualdades étnicas são contempladas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que reconhece, em diversos artigos, a promoção de políticas de discriminação positiva, como as ações afirmativas e o sistema de cotas, cujos objetivos são, entre outros, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Santos (2009, p. 3) explica que durante muito tempo o princípio da igualdade era considerado como garantia da liberdade. Contudo, “não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis, pois cabe a ele criar condições que permitam a todos a igualdade de oportunidades”, tratando, assim, os desiguais de forma desigual. Nesse sentido, Santos (2009, p. 3) afirma que:

A adoção de políticas de cotas, inclusive, não é uma novidade na história de nossas leis. Já foram colocadas em prática cotas para trabalhadores brasileiros nas empresas, para filhos de agricultores nas universidades rurais, para portadores de deficiências no mercado de trabalho e para mulheres nas candidaturas partidárias. No último ano do governo FHC, por decreto foram criadas cotas de 20% para negros no serviço público federal. Nunca houve contestação a essas políticas, que cumpriram seu papel.

De acordo com o mapeamento das ações afirmativas em universidades públicas, realizado pelo PPCor (2006), 79 universidades adotam o sistema de reserva de vagas. Grande parte das ações afirmativas empreendidas pelas universidades leva em consideração critérios étnico-raciais e o fato de os estudantes serem egressos de escolas públicas. Desse total, 41 são estaduais, 33 federais e cinco municipais. Das universidades que reservam vagas, apenas 16 fazem reserva para estudantes deficientes: nove são estaduais, quatro federais e três municipais.

Apesar de ainda ter uma presença tímida, as ações afirmativas para estudantes deficientes no Ensino Superior estão presentes em alguns estados do País. Em Goiás, a Faculdade Integrada de Mineiros (FIMES) adota reserva de 5% das vagas às pessoas com deficiência (de acordo com o Edital n. 003/2008). A Universidade Estadual de Goiás (UEG) adota reserva de 20% para alunos oriundos de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2004). A Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG) adota reserva de 10% para alunos oriundos de escola pública, 10% para negros e 2% para indígenas e portadores de deficiência (Resolução CD n. 001/2006). No Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Norte-Fluminense (UENF), o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC) adotam o sistema de reserva de vagas de 20% para afro descendentes, 20% para estudantes da rede pública e 5% para pessoas com deficiência, ou nascidas no Brasil pertencentes a povos indígenas, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros, inspetores de segurança e de administração penitenciária mortos em serviço (de acordo com a Lei n. 4151/03). Em Minas Gerais, a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) adotam reserva de 20% para afrodescendentes e 20% egressos de escolas públicas que comprovarem carência, além de 5% para indígenas e portadores de deficiência (BRASIL, 2004). Em São Paulo, o Centro Universitário de Franca (FACEF) adota reserva de 20% de vagas para negros, 5% para estudantes egressos de escola pública de ensino e 5% para pessoas deficientes (Lei Municipal n. 6.287, de 10 de novembro de 2004). No Maranhão, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) adota 25% das vagas para candidatos que se declararem afrodescendentes, mais 25% das vagas exclusivamente a alunos de escolas públicas, independentemente de etnia. Além disso, uma vaga de cada curso de graduação da Universidade a cada semestre será destinada a portadores de deficiência física e indígenas (Resolução n. 499/2006 CONSEPE). No Ceará, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) adota reserva de 5% para os candidatos portadores de necessidades especiais (Resolução CEPE n. 25/2005). Em Sergipe, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Sergipe (CEFET-SE) adota reserva de 5% das vagas de cada curso oferecido, aos Portadores de Necessidades Especiais (Decreto Federal n. 298/1999, art. 40). No Rio

Grande do Sul, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) adota reserva de 50% para candidatos hipossuficientes (carentes) e 10% para portadores de deficiência física (Lei n. 11.646/2001). A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) adotam reserva de 10% das vagas para afrodescendentes, em 2008, sendo aumentadas ano a ano até chegarem a 15% no processo seletivo de 2013, 20% para alunos que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, 5% para Portadores de Necessidades Especiais e cinco vagas para indígenas (Resolução n. 011/2007).

4.1 PROPOSTAS INCLUSIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

É possível perceber que muitas instituições já estão desenvolvendo ações voltadas para esses alunos, desde a década de 1990. Esses programas objetivam, de forma mais ampla, garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiências na educação no Ensino Superior. Para tanto, são desenvolvidas: 1) ações de acessibilidade física e de comunicação; 2) produção de material em braile; 3) apoio aos professores, com exposição de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos diferenciados; 4) promoção de eventos informativos e de sensibilização da comunidade universitária; 5) atendimento, nas bancas especiais, durante o vestibular; 6) desenvolvimento de pesquisas voltadas para essa área, bem como promover a integração da universidade com outras instituições públicas e privadas que atuam nessa área.

Nesse sentido, o Projeto INCLUIR, do MEC, visa a fortalecer essas iniciativas e a estimular a implantação de novos núcleos. Visa à implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos nas instituições, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

De acordo com Vitaliano (2007), a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual. Portanto, identificar a população com deficiência, avaliar o atendimento educacional especializado desenvolvido pelo professor e

produzir conhecimentos que contribuam para a quebra de barreiras sociais e escolares à inclusão no nível superior de educação constituem as metas.

4.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Este tópico busca avaliar os impactos de uma política de ação afirmativa desencadeada pelo Governo Federal, voltada à inclusão no Ensino Superior privado (PROUNI) e público (INCLUIR, REUNI) de grupos sociais sem chances efetivas de acesso às universidades.

Para avançar na política de educação inclusiva, merece destaque a assinatura do Decreto n. 5.296/2004, dispositivo legal que determina prazos para a implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, nas diferentes áreas da sociedade, e a do Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta o uso e a difusão de Libras e prevê a inserção de Libras como componente curricular em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, no prazo de dez anos, avançando para os demais cursos.

A Constituição Federal estabelece o direito de as Pessoas com Necessidades Especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”.

A legislação, no entanto, determina preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

Dos 5.507 municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná

o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus municípios. Espírito Santo é o estado com o mais alto percentual de municípios que oferecem educação especial (83,1%). Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as “classes especiais”, nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em “salas de recursos” e 12,2% em “oficinas pedagógicas”. Apenas 5% das turmas estão em “classes comuns com apoio pedagógico” e 6% são de “educação precoce”. Em “outras modalidades” são atendidas 25% das turmas de educação especial.

Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que esse dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial. O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como “outros” 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental (HADDAD, 2005).

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

A educação especial se destina às Pessoas com Necessidades Especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos estados e Distrito Federal e dos municípios, é uma condição para que as pessoas especiais tenham assegurados seus direitos à educação.

Tal política abrange o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A qualidade do acesso e da permanência de todos que compõem a vida universitária tem envolvido a Universidade de Brasília na busca de alternativas que garantam a prática cidadã de direitos e deveres. Ação de significativa importância foi a aprovação da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n. 048/2003, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da Universidade, considerando o disposto na Portaria MEC n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999, no Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e no Estatuto da UnB, ouvido o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua 374^a reunião, realizada no dia 5 de setembro de 2003. Essa norma interna garante igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência, por meio de ações efetivas, a exemplo do que dispõe o seu art. 3^o: adaptação de recursos físicos e instrucionais, apoio de

peçoal especializado, adaptação curricular, exercio domiciliar ou trancamento geral de matrícula justificado, ampliação do tempo de permanência na Universidade. Possibilitou, ainda, a criação e implantação do Programa de Tutoria Especial, que consiste em um serviço de apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais. No art. 1^o da referida Resolução são indicados os universitários, objeto de que trata a lei:

Os portadores de necessidades especiais – PNEs, com deficiências definidas no art. 4^o do Decreto n. 3.298/1999, para obterem concessão de benefícios e serviços deverão ter sua deficiência ou incapacidade diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, homologada pela Junta Médica da UnB e/ou parecer do Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais – PPNE.

É importante destacar que a Resolução n. 048/2003 prevê a concessão de benefícios e serviços às pessoas com deficiência, mas não abrange todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, conforme definição no art. 5^o da Resolução 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Especial na Educação Básica. Convém ressaltar que, embora disponha sobre diretrizes para a Educação Básica, a Educação Especial é definida como modalidade de educação escolar que atua na transversalidade de todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive o ensino superior.

4.2.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)

O ProUni foi criado pela Medida Provisória (MP) n. 213, de 10 de dezembro de /2004, e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Ele se constitui na compra, pelo poder público, de matrículas em instituições de ensino superior privado para os estudantes de baixa renda, oriundos do ensino público, em troca da isenção de alguns tributos.

Otranto (2006) revela que o ProUni se estende a todas as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Em troca, elas recebem isenção dos seguintes impostos: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. No que se refere aos critérios para a aquisição da bolsa, a autora assevera que os 25% de vagas iniciais foram

reduzidos a uma bolsa integral a cada nove estudantes pagantes, concedida a brasileiros que não possuam diploma de nível superior.

No que diz respeito à justificativa da criação do ProUni, Otranto (2006) ressalta que, pelo perfil social dos estudantes de escola pública e de renda familiar até um salário mínimo e meio, eles não teriam condições materiais para custear seus cursos.

Diante de tal constatação, a solução encontrada pelo MEC foi o repasse de verbas públicas para o pagamento de mensalidades privadas.

Com base nas análises de Leher (2004a) e Otranto (2006), observa o quadro contraditório em que se apresenta a atual política educacional, pois se afirma a favor do espaço privado e nega-se cada vez mais a construção de um espaço público. Quanto a isso, Silva revela que:

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (que é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (que também é), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode definir a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata somente de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda que válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma 'realidade' que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra.

A representação social do ProUni, nesse sentido, traz uma ideia que impossibilita a construção de visões alternativas, no que tange à formulação de uma política educacional de ensino superior que atenda, verdadeiramente, a universalidade.

4.2.2 Projeto de Acesso a Universidade (INCLUIR)

O Projeto INCLUIR, criado em 2005, sob a responsabilidade da SEESP/MEC e da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, na gestão do governo Lula, encontra-se em pleno desenvolvimento em todo o País. O Programa propõe ações que garantem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em instituições públicas de educação, de forma presencial ou a distância.

De acordo com o portal do MEC, o Projeto INCLUIR, desde a sua criação, lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos de apoio para pessoas com deficiências nas IES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos

desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades de todo o Brasil, mas somente as que atendem às exigências do Programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Dados recentes apresentados pelo INEP/MEC revelam que o Brasil, em sete anos (2002 a 2009), aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões o número de alunos. Quase um milhão de alunos são formados a cada ano. Os dados do Censo da Educação Superior, de 2009, demonstram que em 2002 os concluintes eram apenas 467 mil (BRASIL, 2011). Na graduação presencial das instituições públicas, 36.294 ingressos ocorreram por meio de reserva de vagas, principalmente para alunos oriundos de escolas públicas. Além disso, em 2009, foram contadas 20.019 matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência (30% com baixa visão, 22% com deficiência auditiva e 21%, física).

Segundo os dados, verifica-se que houve um percentual significativo de pessoas com deficiências matriculadas na educação superior. Vale ressaltar que o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Esse decreto possibilita o fortalecimento das IES, com vistas ao atendimento dos alunos com deficiência na educação superior.

O Projeto INCLUIR cumpre o disposto no citado decreto e no Decreto n. 5.626/2005, os quais estabelecem que instituições podem concorrer com um projeto de aquisição de material, reformas no espaço físico ou programas de acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação superior. O Ministério da Educação, em parceria as suas Secretarias de Educação Especial e de Educação Superior, garante recursos financeiros para tais IES desenvolverem projetos a fim de possibilitar a inclusão desses alunos.

Observa-se, nos dados do Censo da Educação Superior (2009), que os alunos da graduação presencial das IES públicas ingressaram, em sua maioria, por meio de processo seletivo, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como por meio de programa de reserva de vagas. Entre os tipos de programa de reserva de vagas coletados (étnico, procedente de ensino público, social/renda familiar, pessoa com deficiência, e outros), o destaque ficou com o que se destina a

alunos “procedentes de ensino público” (69%), seguido do relacionado com identidade “étnica”, com 25%.

Conforme o Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), de 2010, pode-se afirmar que no Brasil o acesso à educação ainda é bastante restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois apenas 12,1% dessa população encontra-se matriculada em algum curso de graduação (MEC/INEP, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em IES públicas; cerca de 68% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual de 36% (CONAE, 2010).

Os dados acima revelam que a educação vem ampliando seu atendimento aos estudantes de várias formas e, o Projeto INCLUIR vem oportunizando os alunos deficientes a terem acesso à educação superior com mais recursos didáticos, arquitetônicos e outros que o Programa oferece para garantir sua permanência e formação.

Conforme Souza (2010), o Projeto INCLUIR não só se revela como representativo do acesso e permanência de sujeitos com deficiência à educação superior pública, como é a única iniciativa governamental estruturada, voltada ao público supracitado, que financia essas ações nas instituições.

Portanto, entende-se que o Programa, como forma de política de inclusão, favorece as universidades com recursos financeiros para o atendimento desses alunos.

4.2.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Com esse decreto, o governo Lula objetiva a promoção de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, utilizando-se para tanto do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos, atualmente existentes nessas instituições.

Com o REUNI, a estratégia do governo se constitui em elevar ao quantitativo de 100% o número de ingressantes na universidade pública, isso significa que o número de alunos em salas de aula dobrará, sem que haja ampliação da estrutura física e de recursos humanos adequados. Isso ratifica a lógica da expansão por meio da precarização do ensino público.

A reboque do plano de reestruturação das IFES, o projeto Universidade Nova, um instrumento do REUNI, em sua essência, propõe a reestruturação de toda a graduação com a inserção do “bacharelado interdisciplinar” como a primeira etapa de estudos, e a pretensão, de com isso possibilitar um incremento na diplomação (mesmo que esse diploma tenha duvidosa utilidade para os estudantes egressos), pretende dar conta da meta estabelecida no REUNI de atingir 90% de diplomação, em relação aos ingressantes (ANDES, 2007).

4.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Cap. VII, Seção II, art. 27 – dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, sobre o acesso à educação, decreta que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deverão oferecer adaptações de provas e o apoio necessário, conforme as características da deficiência, na realização de provas, inclusive no processo seletivo para ingresso em cursos universitários;

Este item tem como objetivo analisar a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino superior, especificamente na Universidade de Brasília, bem como analisar a legislação nacional de apoio aos estudantes.

Nos Estados Unidos, após ter sido verificada a ineficácia dos métodos de luta contra a discriminação, houve uma mudança conceitual das ações afirmativas, que passaram a ser associadas à ideia de “igualdade de oportunidades”, utilizando como estratégia o sistema de cotas de acesso para as minorias em determinados setores.

No Brasil, o debate sobre o sistema de cotas para o acesso às universidades teve início nos anos de 1990 e vem progressivamente sendo ampliado. O sistema de cotas é um mecanismo de ações afirmativas. Entretanto, além do sistema de cotas, há alternativas que podem ser consideradas ações afirmativas, a exemplo da prática de “preferências” ou o “sistema de bolsas”. Um

exemplo disso, no Brasil, foi instituído por meio da Lei n. 11.096/2005, com o Programa Universidade para Todos, a partir do qual são distribuídas bolsas de estudos para estudantes que ingressaram em instituições privadas, com cotas para alunos com deficiências.

Segundo documento das Instituições de Ensino Superior (IES, 2008), das universidades públicas que adotaram as ações afirmativas, somente oito Instituições Federais adotam o sistema de cotas para deficientes. Os dados mostram que somente 16% dessas Instituições com ações afirmativas têm alunos com NEEs. Destaca-se que nas oito universidades que adotam as cotas para PNEs, a porcentagem no total de vagas é de 5%, incluindo os indígenas, demonstrando que as políticas públicas voltadas para pessoas NEEs na questão do ensino superior são muito insipientes. Ainda é demonstrado por esses dados que apenas sete estados brasileiros adotaram as cotas para deficientes, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1 – Estados brasileiros com IES com ações afirmativas e IES com cotas para deficiente.

Estado	IES públicas com ações afirmativas	IES com ações de cotas para deficientes	% em relação ao número de IES no Estado
Rio de Janeiro	5	4	80
Minas Gerais	3	2	67
São Paulo	7	1	14
Goiás	1	1	100
Maranhão	1	1	100
Sergipe	1	1	100
Rio Grande do Sul	3	2	67

Fonte: Documentos das IES/2008.

Na tabela, evidencia-se que o grupo de pessoas com NEEs, apesar da evolução dos debates e das pesquisas nessa área, continua com um número muito insignificante, no que concerne ao acesso nas universidades públicas do Brasil. Nesse aspecto, devido à escassez de informações na literatura e a divulgação e discussão do tema de inclusão de PNEs nas universidades, torna-se um fator preocupante evidenciando o número tão baixo de ingresso de alunos com NEEs, tendo em vista a falta de políticas de inclusão por parte do Governo e de uma maior conscientização e organização de um movimento que resulte na implantação

do sistema de cotas para PNEs nas Universidades Públicas brasileiras, especificamente na UnB, a qual é pioneira na implantação do sistema de cotas para negros e índios.

Segundo Castanho e Freitas (2006), a partir das políticas ficou evidenciada a despreparação das instituições e dos professores para receberem os alunos com NEEs. A reflexão que se faz sobre a Educação Inclusiva é a de que ainda é um desafio muito grande para o acesso ao Ensino Superior, faltando um esforço para implementação de ações educativas junto aos dirigentes para que as universidades se tornem verdadeiramente inclusivas.

Para Vitalino (2007), são indispensáveis o treinamento e o acompanhamento de professores, pois a educação inclusiva só terá sucesso se todos os envolvidos da comunidade universitária e professores forem responsáveis nas atitudes e valores pertinentes à inclusão.

Zulian e Freitas (2007) destacam que o professor, ao deparar-se com alunos com NEEs, podem ignorar e resistirem a mudanças, por insegurança ou preconceito, devido à falta de conhecimento e informação.

Para Moreira (2005), a universidade tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir a permanência de todos os estudantes. Nesse sentido, é relevante que, para dar início à discussão sobre as cotas nas universidades públicas, é necessário refletir em que medida as políticas públicas, na área educacional, proporcionaram ou não, até o momento, oportunidades iguais para todos os brasileiros na busca de uma Educação Superior.

Mattos (2004, p. 194) afirma:

[...] a reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, conhecida como sistema de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas corretoras de desigualdades sociais setorializadas e batizadas com o nome de “ações afirmativas”. Portanto, conceber as cotas na esfera das ações afirmativas implica, necessariamente, conferir-lhes o mesmo estatuto de legitimidade social que desfrutam outras políticas públicas, cujos objetivos essenciais são a redução e a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas.

Silva (2002) aponta, em suas reflexões, que as cotas mínimas obrigatórias reservadas para grupos minoritários são a forma mais radical, mais polêmica e mais difundida de ação afirmativa. Na visão de Silva (2002), elas consistem em uma via de mão dupla que determina, necessariamente, a exclusão de membros pertencentes a grupos não minoritários. Para o autor, essa exclusão gera o

problema de saber se a implementação de cotas afrontaria o princípio da igualdade formal.

A situação contém um paradoxo pois, para implementar o princípio da igualdade material e aplicar um critério de justiça distributiva, capaz de reverter os efeitos presentes de uma discriminação, a solução aventada é a de reduzir as chances de acesso de integrantes da maioria, pelo simples fato de pertencerem a ela.

Moehlecke (2002) considera que o tema é ainda pouco conhecido no País e pontua que seria interessante explorar algumas das questões polêmicas a respeito das ações afirmativas. Ainda de acordo com o autor, aqueles que as percebem como privilégios atribuem-lhes um caráter inconstitucional, argumentando que essas ações favorecem um grupo, em detrimento de outro, e estão em oposição à ideia de mérito individual. Para os que as entendem como um direito, elas estão de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação.

A situação do aluno com deficiência no Ensino Superior, considerando o contexto geral, pode ser percebida em estudos censitários. Os dois últimos censos do Ensino Superior podem caracterizar bem essa realidade. A evolução das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais deu-se da seguinte forma: em 2003, o total de alunos que ingressaram nas instituições de Ensino Superior foram 5.078, sendo que desses, 1.373 em universidades públicas e 3.705 em instituições privadas. Já, em 2004, esse número passou para 5.392, sendo 1.318 em públicas e 4.074 em privadas (PEREIRA, 2008).

Assim, observa-se que a política educacional brasileira vem apresentando um avanço significativo no que concerne à inclusão especial na Educação Superior de pessoas com Necessidade Educacionais Especiais, e que há muito que ser discutido e amadurecido nas universidades. No entanto, remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte dos educadores, pois a atuação docente se dá com diferentes grupos.

Toda comunidade universitária necessita de uma organização e planejamento para adaptações na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior, favorecendo assim as políticas de inclusão nesse universo (FREIRE, 1996, p. 76).

Nesse contexto, a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas frente à importância de fazer do direito de todos à educação em um movimento que deve ser coletivo. O movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior, onde é incipiente uma política pública que promova uma efetiva educação inclusiva. Entretanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania.

Ao refletir sobre a universidade pública em uma ótica de formação e de democratização, está-se assumindo uma posição clara contra exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão (CHAUÍ, 2004).

O Ensino Superior brasileiro, na área da Educação Especial, especificamente na formação de Pessoas com Necessidades Especiais, recebeu mais atenção governamental a partir de 1989, com a Lei n. 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto n. 3.298/1999.

O citado decreto implantou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pelo Ministério da Justiça, normatizando que:

[...] as instituições de nível superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

O estabelecimento de uma legislação específica de regulamentação de direitos das Pessoas com Necessidades Especiais proporcionou tão-somente a garantia legal para que fosse instituído um tratamento diferenciado na medida de suas deficiências. A transformação da realidade é a segunda etapa, mais demorada e difícil, pois demanda uma estrutura física, tecnológica e de recursos humanos nem sempre disponíveis para o estudante universitário.

A política de inclusão escolar implementada na educação básica traz reflexos no fluxo escolar dos alunos com deficiência que passaram a exercer sua cidadania a partir do acesso à educação superior.

Os dados do Censo da Educação Superior registram alteração positiva do acesso de alunos com deficiência no ensino superior, como se depreende da Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Alunos com deficiência no ensino superior.

Deficiência	2003	2004	Variação
Auditiva	665	974	+ 46,5%
Visual	920	1665	+ 81,0%
Física	1387	1704	+ 22,8%
Múltipla	83	140	+ 68,7%
Mental	96	72	- 25,0%
Condutas Típicas	488	224	- 54,1%
Altas Habilidades	20	352	+ 1600%
Outras	1.419	261	- 81,6%
TOTAL	5.078	5.392	+ 6,2%

Fonte: SESu/MEC, 2003.

Atualmente, é no âmbito da educação superior que se encontra o maior avanço proporcional à implantação de ações que buscam democratizar o acesso dos grupos historicamente excluídos do sistema educacional. Ao lado das necessidades econômicas da região, a interiorização tem sido uma das principais diretrizes norteadoras do mapa da expansão, buscando a equidade no acesso às universidades para os afro-brasileiros, os povos indígenas e as pessoas com deficiência. Dessa forma, o Estado brasileiro busca disponibilizar instituições de ensino em todo seu território, bem como políticas de inclusão com oferta de melhores condições de acesso e permanência com qualidade no ensino superior.

5 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – HISTÓRICO. FORMAS DE ADMISSÃO. EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROGRAMA DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A Universidade de Brasília é uma instituição idealizada para combinar o rigor da ciência com a ousadia da arte. A produção de conhecimento na UnB obedece ao modelo tridimensional de ensino, pesquisa e extensão, o que favorece uma formação universitária de qualidade, respeitosa com todas as formas de saber, e comprometida com a cidadania, exercendo um papel fundamental na sociedade, comprometida com a formação profissional para todos, oportunizando uma educação de qualidade, incentivando o convívio, respeitando as diferenças e a diversidade humana.

Brasília tinha apenas dois anos quando, em 1962, ganhou sua universidade federal. A UnB foi fundada com a promessa de reinventar a Educação Superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do País.

A construção do *Campus* da UnB brotou do cruzamento de mentes criativas. O inquieto antropólogo Darcy Ribeiro definiu as bases da instituição. O educador Anísio Teixeira planejou o modelo pedagógico. O arquiteto Oscar Niemeyer transformou as ideias em prédios.

Anísio Teixeira defendeu o conceito de escola única, pública e gratuita como forma de garantir a democracia e foi o primeiro a tratar a educação com bases filosóficas. Instituiu no estado da Bahia, em 1950, a primeira Escola-Parque, que procurava oferecer à criança uma escola integral, cuidando da alimentação, higiene, socialização, além de preparar para o trabalho. Nas Escolas-Parques, os alunos ainda tinham contato com as artes plásticas. Sempre lutou pela democracia na educação. Publicou vários livros defendendo a educação e a cultura para todos. Foi o fundador da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Ministério da Educação e da Universidade de Brasília (UnB), da qual foi Reitor em 1963.

Darcy Ribeiro dedicou os primeiros anos de sua vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia (1946/1956). Em 1946,

diplomou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, especializando-se em Antropologia.

Na década de 1960, Darcy Ribeiro lutou pela criação da UnB, sendo o primeiro Reitor da Instituição. Em 1995, foi homenageado na UnB por ter sido um de seus fundadores. E o *Campus* universitário ganhou o seu nome.

As regras, a estrutura e concepção da Universidade de Brasília foram definidas pelo Plano Orientador, uma espécie de Carta Magna, datada de 1962, e ainda hoje em vigor. O Plano foi a primeira publicação da Editora UnB e mostrava o espírito inovador da Instituição. “Só uma Universidade Nova, inteiramente planificada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior”, diz o Plano Orientador.

Trilhar esse caminho, no entanto, exigiu esforços. Apesar de o projeto original de Brasília já prever um espaço para a UnB, foi preciso lutar para garantir sua construção. Tudo por causa da proximidade com a Esplanada dos Ministérios. Algumas autoridades não queriam que estudantes interferissem na vida política da cidade. Finalmente, em 15 de dezembro de 1961, o então presidente da República João Goulart sancionou a Lei n. 3998, que autorizou a criação da Universidade de Brasília (BRASIL, 2011).

Darcy e Anísio convidaram cientistas, artistas e professores das mais tradicionais faculdades brasileiras para assumir o comando das salas de aula da jovem UnB. “Eram mais de duzentos sábios e aprendizes, selecionados por seu talento para plantar aqui a sabedoria humana” (RIBEIRO, 1978).

A estrutura administrativa e financeira era amparada por um conceito novo nos anos de 1960 e até hoje, menina dos olhos dos gestores universitários: “a Autonomia.” A UnB foi organizada como uma Fundação, “a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as Universidades Federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo” (RIBEIRO, 1978).

A inauguração da UnB assemelhou-se à construção da Capital Federal. Quase tudo era canteiro de obras, poucos prédios estavam prontos. O Auditório Dois Candangos, onde ocorreu a cerimônia de inauguração, foi finalizado 20 minutos antes do evento, marcado para às 10h. O nome do espaço homenageia os pedreiros

Expedito Xavier Gomes e Gedelmar Marques, que morreram soterrados em um acidente durante as obras.

No final da ditadura, década de 1980, iniciou-se o processo de redemocratização da UnB. Em maio de 1985, assumiu a Reitoria, eleito pela comunidade universitária, o professor do Departamento de Economia da Instituição Cristovam Buarque. A Universidade viu-se diante do desafio de se libertar do conservadorismo e retomar o *status* de instituição de vanguarda. Para isso, a administração definiu projetos e metas que visavam à liberação da capacidade criativa de alunos e professores e à promoção do espírito crítico. A ideia era quebrar a hierarquia entre as áreas de conhecimento e revitalizar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Mudanças significativas foram feitas na área de graduação. O semestre letivo foi ampliado e novas salas de aula foram construídas. A Universidade criou as matérias de módulo livre e um sistema informatizado para a matrícula em disciplinas. Nesse período, o número de alunos aumentou significativamente, de 210 para 1035, tendo havido aumento também no número de disciplinas. O número de professores aumentou em 50%. Cristovam reincorporou, simbolicamente, os professores que participaram da demissão coletiva em 1965. A capacitação dos professores passou a ser considerada prioridade. Em dois anos, o número de professores em programas de treinamento e capacitação aumentou em 50%.

O acervo da Biblioteca Central também cresceu. Com uma mudança no orçamento foi possível a compra de mais livros. Em vez de despesa de Custeio, passaram a ser considerados Investimentos. Isso permitiu que fossem usados recursos próprios para incrementar a biblioteca. Em três anos, o acervo aumentou 10%, superando 500 mil títulos.

Em março de 1989, foi criado o primeiro curso noturno na UnB, o de Administração. A Instituição preparava-se para atender um novo perfil de estudantes. A necessidade de trabalhar durante o dia deixava vários cientistas e pesquisadores fora da única Universidade Pública Federal. A partir daí, foram criados 24 cursos noturnos. No 1º semestre de 2010, o turno teve 5.052 estudantes matriculados.

A Universidade de Brasília, em 2011, possui mais de 2 mil professores, 2.512 técnicos administrativos, 30.777 mil estudantes de graduação e 6.650 de pós-graduação e 76 alunos com Necessidades Educacionais Especiais, totalizando

37427 alunos matriculados na UnB (Quadro 2). É constituída por 25 Institutos e Faculdades e 25 centros de pesquisa especializados. Oferece 113 cursos de graduação, sendo 29 noturnos e 14 a distância. Há ainda 115 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 62 especializações *lato sensu*. Os cursos estão divididos em quatro *Campi* espalhados pelo Distrito Federal: Plano Piloto, Planaltina, Ceilândia e Gama.

Quadro 2 – Quadro de servidores Docente, Técnico-Administrativo e quantitativo de alunos em 2011

Professores	2.000	
Técnico-administrativos	2.512	
Alunos Graduação	30.777	
Alunos Pós-graduação	6.650	
Alunos Necessidades Especiais	76	0,2%
Alunos total geral	37.427	100%

Esse quadro mostra o grupo minoritário de PNEs na UnB, para chamar a atenção dos dirigentes e da comunidade universitária no que diz respeito à inclusão de alunos.

Para dar apoio às atividades desenvolvidas na UnB, alunos, professores e servidores contam com 400 laboratórios, além dos órgãos de apoio, como o Hospital Universitário e a Biblioteca Central (UnB, PORTAL, 2011).

A UnB viabiliza programas que possibilitam à comunidade universitária a troca de experiências culturais e o aperfeiçoamento em idiomas estrangeiros, e, por meio de sua atuação, hoje conta com estudantes advindos de todos os continentes, o que contribui para a diversidade de culturas nos *Campi* universitários, interagindo com seus colegas brasileiros e tornando a UnB a instituição universitária mais internacionalizada de sua região.

A UnB vem se adaptando e enfrentando novos desafios na educação em todos os níveis, inovando na adversidade do conhecimento, com experiências adquiridas, respeitando sempre o direito às diferenças e a uma construção do saber permanente em pesquisas e educação em convívio acadêmico, sabedoria para investir em projetos acadêmicos pedagógicos arrojados, administrando os conflitos

de ideias da comunidade, mantendo a ética e valorizando a comunidade universitária como um todo, dando respostas a cada desafio dentro de sua função social e suas diferenças.

5.1 FORMAS DE ADMISSÃO NA UnB

O ingresso na Universidade de Brasília se dá por meio de processos seletivos realizados pelo seu Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE). Os candidatos podem candidatar-se por cinco formas de acesso: Sistema Universal, que é o Vestibular Tradicional; Programa de Avaliação Seriada (PAS); Sistema de Cotas para Negros; reservas de vagas para indígenas e o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

A partir de 1996, surgiram outras iniciativas, como a criação do Programa de Avaliação Seriada (PAS), a institucionalização das cotas raciais, o vestibular para estudantes indígenas, além da adoção de projetos e programas decorrentes de políticas públicas federais, como o Programa Conexões de Saberes, voltado a estudantes oriundos das classes populares e o ensino a distancia.

Na Figura 1 é demonstrada a ausência de cotas na UnB, haja vista o número tão baixo de alunos com deficiência que se inscreve e ingressam na Universidade.

Observa-se que, 24.987 alunos se inscreveram no Vestibular de 2011, desses 3.880 foram aprovados, o que equivale a 15,2%. Fizeram inscrição neste vestibular 70 alunos com Necessidades Especiais, sendo que, 18 deles foram aprovados, o equivalente a 25,7%, isso comparado em porcentagem, parece maior do que o total geral de alunos que se inscreveram na UnB. Entretanto se for comparado o total geral de 24.987 alunos que se inscreveram com o total 70 alunos com NEEs, isso equivale a 0,02%, Esses dados vem caracterizar a real situação de acesso ao Ensino Superior ficando notório a discrepância dessa classe minoritária que está matriculados na UnB. Neste contexto, fica evidenciado as dificuldades enfrentadas no ingresso por esses alunos oriundo de escolas publicas na UnB. Ao ser comparado o total geral de alunos com o número de alunos NEEs, que se inscreveram e foram aprovados, essa porcentagem quase invisível no universo dos de números e como referencia dessa dimensão, podemos dizer que é um pingo d'água no oceano,ou seja uma minoria de alunos com NEEs aprovados na UnB.

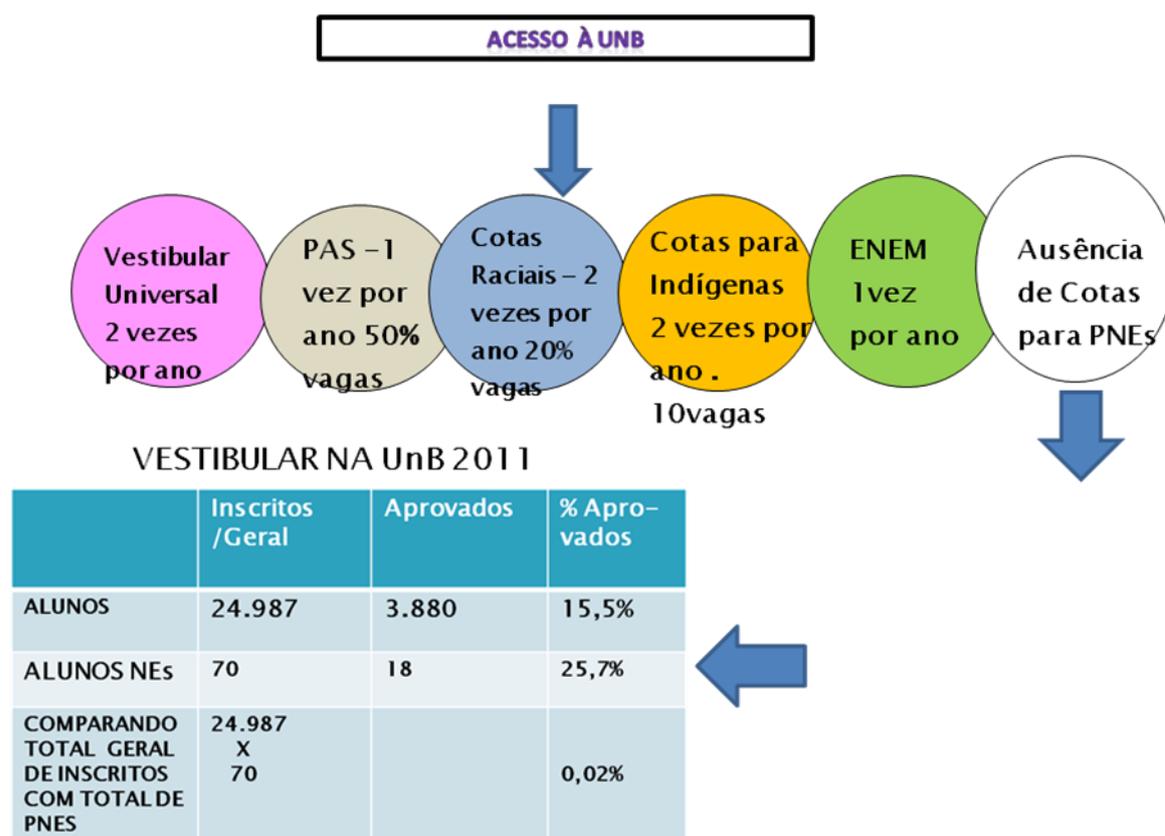


Figura 1 – Ausência de Cotas na UnB.

O CESPE desenvolve metodologias e tecnologias destinadas ao aperfeiçoamento dos processos de seleção de candidatos a uma vaga na UnB e de profissionais que ingressam no serviço público. E também avança em outras frentes de atuação, com inovações na área de avaliação educacional e certificações. Essas atividades são administradas por uma gestão própria, constituída no âmbito da FUB.

A Universidade de Brasília anunciou mudanças, em 2011, no vestibular semestral e no PAS. As novas regras valem para quem participar da 1ª etapa do Subprograma 2011–2013 do PAS/UnB, ou concorrer às vagas oferecidas no 1º vestibular de 2012.

5.1.1 Vestibular Tradicional

A UnB realiza dois vestibulares por ano. As vagas são divididas com os candidatos do PAS e do vestibular tradicional.

A forma de admissão básica é o vestibular por ser um “processo de seleção empregado no Brasil para ingresso nas universidades”. Esse processo é necessário devido à “demanda de estudantes ser muito maior do que o número de vagas no ensino superior”. Por meio dele, os candidatos são selecionados “com base em um conjunto de provas que versam sobre o conteúdo aprendido nos ensinos fundamental e médio”. Entre as principais vantagens desse procedimento, estão: a impessoalidade da prova; o anonimato na correção; o acesso igualitário às universidades, “já que essas provas são cegas a qualquer questão de gênero, idade, cor, etnia ou ascendência” (UnB/PORTAL, 2009-2011).

O histórico do vestibular na UnB é o seguinte (UnB/PORTAL, 2009-2011):

De 25 a 27 de fevereiro de 1962, 830 pessoas prestavam o primeiro vestibular da Universidade de Brasília, realizado no Colégio Elefante Branco e no Ginásio Caseb. Em seu primeiro processo seletivo, a UnB ofereceu vagas para seus três cursos: Arquitetura e Urbanismo; Letras Brasileiras e o conjunto Direito, Administração e Economia, na intenção de suprir a demanda do funcionalismo público da nova capital. Dos 830 candidatos, 415 tornaram-se os primeiros estudantes da UnB, 124 de Arquitetura e Urbanismo, 48 de Letras Brasileiras, 47 de Administração, 125 de Direito e 71 de Economia. As aulas tiveram início em 5 de abril do mesmo ano e foram dadas em salas do Ministério da Saúde. Na época, quem organizava o processo seletivo era a Comissão Permanente de Vestibular (Copev), órgão que em 1978 transformou-se no Cespe, responsável pelo vestibular da UnB até hoje.

No 2º vestibular de 2011, a UnB ofereceu 4.016 vagas em 93 cursos de graduação nos *Campi* do Plano Piloto, Ceilândia, Gama e Planaltina. Do total de vagas, 796 são reservadas para o Sistema de Cotas para Negros.

Dessa forma, a UnB, que já tem 43 anos, realiza dois vestibulares por ano, compreendendo 72 cursos e recebendo, a cada processo seletivo, mais de vinte mil inscrições (UnB/PORTAL, 2009-2011).

5.1.2 Programa de Avaliação Seriada (PAS)

A segunda forma de ingresso é via Programa de Avaliação Seriada, que é uma modalidade alternativa de acesso ao ensino superior, que surgiu para amenizar o impacto da passagem para a universidade. Dentro desse processo, ocorrem três avaliações, que são cumpridas ao término de cada série do ensino médio. O principal benefício apresentado pelo PAS é que “50% das vagas oferecidas para cada curso de graduação da UnB, na primeira seleção de cada ano letivo, destinam-

se aos candidatos inscritos no programa” (UnB/PORTAL, 2009-2011). O participante do PAS pode também concorrer ao vestibular tradicional.

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) foi idealizado, em 1985, pelo diretor do Serviço de Seleção do Vestibular (antigo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – Cespe), Lauro Morhy. A proposta foi apresentada e aceita pelo então reitor Cristovam Buarque. Porém, o projeto não saiu do papel, pois o ministro da Educação não o aprovou. Apenas dez anos depois, as discussões sobre o programa recomeçaram. Em março de 1995, foi constituída uma comissão mista para discutir as formas alternativas de ingresso na universidade. O documento final produzido por essa comissão foi encaminhado ao reitor João Cláudio Todorov em junho do mesmo ano, e serviu como base para a criação do projeto. A partir daí, começou o trabalho de redação do PAS para a apreciação do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE). Na realidade, a discussão só havia começado. Para cumprir o proposto, era preciso integrar a universidade com os professores de ensino médio. Para isso, houve reuniões semanais com professores do ensino médio e da UnB, a fim de indicar conteúdos relevantes para avaliação dos estudantes. Desses fóruns abertos, surgiu o primeiro edital do PAS. Em 1996, o programa foi implementado e a primeira prova realizada. Três anos mais tarde, os primeiros alunos entraram na UnB pelo novo processo seletivo.

Por meio do PAS, o conhecimento dos alunos é avaliado ao fim de cada série do ensino médio. A classificação é o resultado das três notas. Dessa forma, pretende-se “estimular melhorias no ensino médio e favorecer os candidatos” (UnB/PORTAL, 2009-2011). O PAS tem ainda, como característica fundamental, a interdisciplinaridade das provas. O conhecimento exigido pelo PAS é definido por “professores que conhecem a realidade das escolas e que buscaram selecionar o que é realmente importante de cada disciplina”. Assim,

O PAS não enfatiza a memorização de fórmulas, regras e classificações. É fundamental que o aluno seja capaz de compreender, raciocinar e analisar questões realmente relevantes para a sua formação como cidadão consciente e capaz de opinar criticamente a respeito de problemas da atualidade e de modificar a sociedade em que vive.

Para participar do PAS (UnB/PORTAL, 2009-2011):

O candidato deve estar regularmente matriculado na 1.^a série do Ensino Médio, em escola pública ou particular, cuja modalidade de ensino seja regular, de três anos completos, ou na 2.^a série, em escola cuja estrutura curricular seja de quatro anos completos. Caso o candidato já esteja na 2.^a série do curso regular, no primeiro caso, ou na 3.^a série, no segundo, ainda assim poderá inscrever-se na segunda etapa, contabilizando-se nota zero na primeira etapa do Subprograma.

5.1.3 Sistema de Cotas para Negros

Devido à histórica perseguição racista sofrida pelos negros, ainda hoje esse grupo encontra barreiras para o ingresso e permanência na universidade. As instituições de ensino superior datam do século XIX; no entanto, a população negra nunca contou com uma ação efetiva que lhes garantisse o ingresso a essas instituições. “Hoje, os negros correspondem a apenas 2% do contingente de universitários, apesar de representarem 45% dos brasileiros, segundo dados do IBGE de 2002” (UnB/PORTAL, 2009-2011).

Os candidatos ao vestibular devem optar pelo Sistema de Cotas para Negros no ato da inscrição. Há entrevista pessoal em data posterior à realização das provas de conhecimentos e anterior à divulgação do resultado final do processo seletivo. Caso seja verificado pela Banca Entrevistadora que o candidato não é apto a concorrer pelo Sistema de Cotas, ele passará a disputar uma vaga oferecida pelo Sistema Universal. O candidato que já teve inscrição homologada no Sistema de Cotas em vestibulares anteriores está dispensado de participar da entrevista.

Nesse contexto, a Universidade de Brasília foi a universidade federal precursora do sistema de cotas, instituído em junho de 2004, após cinco anos de debates.

A ação afirmativa fez parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB e foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). No primeiro vestibular, o sistema de cotas foi responsável por 18,6% dos candidatos. A ele, foi destinado 20% do total de vagas de cada curso oferecido (UnB/PORTAL, 2009-2011).

A justificativa para a implementação do Sistema de Cotas para Negros é a maioria esmagadora de alunos brancos existente na universidade brasileira, enquanto espaço de formação de profissionais, pois “ao manter apenas um segmento étnico na construção do pensamento dos problemas nacionais, a oferta de soluções se torna limitada” (UnB/PORTAL, 2009-2011).

Essas ações favorecem o desenvolvimento das atividades acadêmicas e a concretização de momentos de interação entre os cotistas dos vários cursos da UnB, assim como a efetiva luta por uma politização voltada para ações afirmativas.

5.1.4 Reservas de Vagas para os Indígenas

A Fundação Nacional do Índio e a Fundação Universidade de Brasília firmaram, em 13 de maio de 2004, um convênio com o objetivo de realizar processos seletivos destinados a selecionar candidatos indígenas para provimento de vagas nos cursos de graduação da UnB. Para o 1º vestibular indígena de 2010, foram oferecidas duas vagas para cinco cursos, no total de 10 vagas, como se observa na Tabela 3:

Tabela 3 – Opções de Cursos de Graduação para o Processo Seletivo FUNAI/UnB

Ordem	Curso	Vagas
1	Agronomia	2
2	Enfermagem e Obstetrícia	2
3	Engenharia Florestal	2
4	Medicina	2
5	Nutrição	2
Total de Vagas		10

Fonte: CESPE/UnB, 2010.

Nos termos do convênio, o candidato deve apresentar, no ato da inscrição⁵, os seguintes documentos: a) Declaração de auto-reconhecimento do candidato, na qual deverá identificar o povo e/ou a comunidade indígena à qual pertence, bem como sua relação detalhada com a aldeia e exposição de motivos que o levaram a escolher o curso ao qual concorre; b) Declaração de compromisso de que irá contribuir com atividades na área do curso escolhido junto a seu povo e/ou comunidade; c) Documento de indicação e reconhecimento de seu povo, comunidade ou de uma organização indígena com assinatura, obrigatoriamente, de cinco lideranças reconhecidas pelo seu povo indígena.

⁵ Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br.VESTIBULAR/CONVENIOFUNAI>>. Acesso em: 17 dez. 2009.

5.1.5 Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM na UnB

Outra forma de acesso provém do Ministério da Educação, que propôs às universidades brasileiras que unificassem os vestibulares, adotando, para tanto, o ENEM. No entanto, quando do lançamento do Exame, professores, alunos e servidores da Universidade de Brasília foram contrários à adesão imediata:

De um total de 17 manifestações durante a reunião do Conselho Universitário, na tarde de 25 de abril, dez pediram pelo adiamento da participação da instituição no novo Enem. Duas sugeriram adesão apenas parcial em 2010 e duas não querem mudanças (RABELO, 2009a, p. 1).

Nesse sentido, em votação realizada em reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, no dia 7/5/2009, por 19 votos contra sete, foi decidido que os três próximos vestibulares seriam mantidos como anteriormente e o ENEM, portanto, seria adotado pela UnB em 2011.

O placar foi de 19 votos favoráveis ao adiamento da participação no projeto do Ministério da Educação e sete contra. Outros sete conselheiros se abstiveram. A forma de adesão ao projeto em 2011 não ficou definida. Os conselheiros optaram por deixar para depois a discussão sobre a maneira de como ENEM será integrado ao processo seletivo da UnB. Ainda não está estabelecido um calendário para as novas discussões (RABELO, 2009b, p. 1).

Dessa forma, para os aprovados no ENEM 2010 a UnB ofereceu 238 vagas, distribuídas em 15 cursos da Universidade. Essas vagas eram remanescentes dos seguintes Programas: 81 do Universidade Aberta do Brasil (UAB) e 157 do 1º Vestibular de 2011 e do PAS.

5.1.6 Atendimento a Candidatos com Necessidades Especiais no Processo Seletivo para o ingresso na UnB (CESPE/UnB)

Para o atendimento a candidatos com necessidades especiais no processo seletivo, destaca-se o trabalho que tem sido desenvolvido pelo CESPE, o qual possibilita o ingresso de Pessoas com Necessidades Especiais por meio dos processos seletivos em todos os eventos realizados pelo Centro, como também nos processos seletivos internos da UnB, que dão acesso ao Programa de Avaliação Seriada (PAS), ao Vestibular e ao ENEM.

A UnB, trabalha embasada nas legislações pertinentes e leva em conta o preceito ético, a justiça ao ser humano, responsabilidade social e solidariedade. O CESPE/UnB tem desenvolvido grandes esforços e significativos investimentos financeiros para, nos processos seletivos realizados pelo Centro, minimizar o máximo possível as desvantagens que o candidato com NEs possa ter em relação aos demais candidatos (Relatório PPNE/UnB/2003).

A Lei n. 7.853/1989 destacou procedimentos para assegurar ao candidato com deficiência o direito de inscrição em concurso público em igualdade de condições com os demais candidatos, a sua efetivação no cargo ou emprego público, como também sua nomeação e avaliação em estágio probatório. Explicita, para isso, mecanismos e rotinas de discriminação positiva de forma a preservar o princípio maior do direito à igualdade (GUGEL, 2011).

Segundo Rabelo e Soares (2003), a tarefa de proporcionar igualdade para todos os candidatos com NEs é um assunto de extrema complexidade, de aprendizado lento, levando a equipe do CESPE a ter muito a fazer e aprender nessa área, apesar da experiência acumulada ano a ano, e não há uma fórmula mágica para garantir a igualdade de tratamento. Trata-se de um processo de aproximações sucessivas e de contínuo aperfeiçoamento, com especificidades que desafiam frequentemente a equipe daquele Centro. Esse trabalho vem se aperfeiçoando cada vez mais, buscando resultados positivos no atendimento a PNEs nesses eventos.

A igualdade de condições implica ao candidato com deficiência a submissão aos mesmos conteúdos das provas e exames, aos critérios de aferição e avaliação, ao horário e local de aplicação das provas e exames e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

Para alcançar a igualdade de condições, o candidato com deficiência que necessitar, poderá requerer tratamento diferenciado para a realização das provas e exames, indicando as condições diferenciadas. Ainda de acordo com a referida autora (GUGEL, 2011), a jurisprudência é favorável a “tratar desigual os desiguais”. A adaptação de provas para o candidato com deficiência não significa tornar as questões mais fáceis, porque a participação é em igualdade de condições em relação ao conteúdo, à avaliação e aos critérios de aprovação; ao horário e ao local de aplicação das provas ou exames e à nota mínima exigida para todos os candidatos. Adaptar provas é tornar o seu conteúdo, que é o mesmo para todos os

candidatos, acessível, de forma que possa apropriar-se do inteiro teor das questões formuladas e, ao mesmo tempo, ter condições, segundo a adaptação de sua deficiência (sensorial, visual ou auditiva, física e neurológica) de proceder à formulação da resposta.

Alguns exemplos de adaptações de provas são: prova em Braille; prova gravada por meio magnético; prova com a utilização de computador; com editor de texto adequado e devidamente equipado com leitor de voz, fones de ouvido e mecanismos de segurança para resguardar o conteúdo das respostas; prova lida por leitor habilitado, devidamente autorizado pela organização do concurso; prova com escrita ampliada para pessoas com baixa visão.

No âmbito do concurso público, impõe ao administrador institucional a necessidade de que o local da realização das provas disponha de instalações acessíveis, ou seja, com condições de utilização dos espaços, mobiliários e equipamentos de forma segura e autônoma, não descartada a assistência de terceiros.

Para que o órgão responsável pela aplicação das provas do concurso público cumpra com a igualdade de condições com os demais candidatos não basta a acessibilidade do local de aplicação de provas nem os apoios especiais e as ajudas técnicas. É necessária a assistência especializada de terceiros capacitados para a realização das tarefas específicas.

O Edital é o instrumento que normatiza o concurso. A seguir, destacam-se alguns aspectos importantes que os candidatos devem observar quanto ao atendimento especial:

- O candidato que necessitar de atendimento especial para a realização das provas objetivas e da prova discursiva deverá indicar, na solicitação de inscrição, os recursos especiais necessários. Deverá enviar, até o último dia de inscrição, via SEDEX ou entregar no Núcleo de Atendimento ao Candidato do CESPE, laudo médico que justifique o atendimento especial solicitado. Após esse período a solicitação será indeferida, salvo nos casos de força maior.
- A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas deverá, ainda, levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará as provas.

- No ato da inscrição o candidato informa o tipo de atendimento que precisa de acordo com o formulário próprio, embora a solicitação possa ser feita posteriormente, mas respeitando o prazo estabelecido pelo edital. Quanto ao tempo adicional para realização da prova, o candidato deve requerê-lo com justificativa, acompanhado de parecer de médico especialista da área de sua deficiência.

O CESPE disponibiliza Sala Especial para atendimento de candidatos com deficiência motora, auditiva, visual, neurológicas (TDA, TDAH, Dislexia), com mobilidade reduzida, hospitalizados, candidatas grávidas, em fase de amamentação, e outras condições diversas que exigem ambientes e atendimentos especiais. A atenção às necessidades especiais é contemplada por meio de ofertas de locais de prova acessíveis e de mobiliário apropriado, provas em Braille e com Ledor (devidamente adaptadas), provas ampliadas e super ampliadas, contratação de intérpretes em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tempo adicional de prova, assim como correção das provas de redação dos candidatos surdos por especialistas (RABELO; SOARES, 2003).

Existem, ainda, medidas de acessibilidade, como a eliminação de barreiras arquitetônicas, quando existem no local de prova, bem como a instalação de rampas e plataformas, demarcação de vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência.

Segundo Bianor (2005):

Assim cheguei às portas do terrível vestibular, então muito mais próximo do que nunca. Surgiu por fim uma nova possibilidade, uma chance que chamei de 'o grande desafio'. Mas um, entre tantos outros! Mas este era um pouco excitante pela própria incompatibilidade, à primeira vista. A possibilidade de fazer algo novo me motivou a ser um profissional de educação física. Para uma resposta concreta aos questionamentos da sociedade acerca do meu ingresso no mestrado, sendo uma pessoa com deficiência, tenho a dizer que passei pelo mesmo processo de seleção que os demais candidatos. Tenho agora a oportunidade de trabalhar com a concepção histórica e social da pessoa deficiente, visando à pessoa em si como verdadeiro ser humano e não apenas sua deficiência ambulante, uma espécie de ser com um acúmulo de movimentos discordes natos de ordem estritamente biológicos. Fui aprovado no mestrado, observo o impacto que essa aprovação causou em mim e nas pessoas que me rodeiam. Atenho-me aqui porém numa importante mudança presente no próprio programa de pós-graduação, não somente em termos de avaliação de conteúdo mas também na minha responsabilidade enquanto deficiente. A simples presença de um deficiente modifica atitudes das pessoas envolvidas nesta fase em que me encontro, hoje como professor da UnB na Faculdade de Educação.

Diversos cursos e seminários são promovidos pela UnB para professores de educação básica de rede pública e privada e para outros profissionais que lidam com atendimento médico-hospitalar e psicopedagógico, a fim de divulgar as experiências de alunos, professores e servidores com ações voltadas para o atendimento e inclusão de PNEs na Universidade. Uma candidata com NEs, aprovada no vestibular deu o seguinte depoimento à Coordenação do PPNE (PPNE, 1989-1990):

O vestibular já foi a primeira barreira, eu pedi prova em Braille e a resposta que eu tive é que ninguém sabia hebraico para transcrever a minha prova. Isso na UnB, em 1989, 1990. Aí uma pessoa foi ler a prova para mim, a prova não era adaptada, foi uma questão interessante, porque as estruturas da química, da matemática – sempre gostei muito de química – gráficos, etc., etc., nada adaptado. Então a pessoa tentava dizer o que tinha ali para mim mas era impossível visualizar.

Para adotar com eficiência as medidas de inclusão, é necessário que a flexibilidade seja exercida. Quando o candidato informa com antecedência, o CESPE permite o uso de adaptações levadas por esse candidato, após apresentada a devida justificativa de uso do instrumento. Além disso, existem nas salas especiais, impressora em Braille e macas, para o uso de candidato que não possa permanecer sentado. Esse atendimento especial oferecido pelo CESPE/UnB aos candidatos com NEs nos eventos de acesso como o Vestibular e o PAS, e agora mais recentemente o ENEM, é muito importante para que tenham as mesmas oportunidades para realizarem as provas.

Na tabela 4, observa-se o atendimento especial aos PNEs, no Vestibular e no PAS, referentes aos eventos: 1^o e 2^o vestibular de 2001 a 2011, e da 1^a, 2^a e 3^a etapas do PAS de 2001 à 1^a de 2010. Apresentando a quantidade de candidatos inscritos que solicitaram atendimento especial nesses certames e quantos foram aprovados.

Tabela 4 – Candidatos PNEs inscritos e aprovados – Vestibular e PAS 2001–2011.

VESTIBULAR			PAS		
Ano	Inscritos	Aprovados	Ano/Etapa	Inscritos	Aprovados
2001/1	32	5	2001/1	25	0
2001/2	55	7	2001/2	20	0
			2001/3	14	2
2002/1	33	0	2002/1	44	0
2002/2	44	7	2002/2	40	0
			2002/3	13	2
2003/1	49	0	2003/1	30	0
2003/2	79	5	2003/2	11	0
			2003/3	11	2
2004/1	281	9	2004/1	9	0
2004/2	320	27	2004/2	9	0
			2004/3	9	1
2005/1	249	8	2005/1	31	0
2005/2	252	25	2005/2	10	0
			2005/3	21	3
2006/1	120	9	2006/1	22	0
2006/2	115	11	2006/2	30	0
			2006/3	30	6
2007/1	123	5	2007/1	69	0
2007/2	144	19	2007/2	45	0
			2007/3	44	2
2008/1	154	7	2008/1	42	0
2008/2	62	8	2008/2	80	0
			2008/3	42	4
2009/1	53	10	2009/1	38	0
2009/2	78	16	2009/2	38	0
			2009/3	38	0
2010/1	68	11	2010/1	36	0
2010/2	62	5			
2011/1	86	17			
2011/2	65	22			

Fonte: CESPE/UnB (2011) e Relatório PPNE/UnB (2001-2007).

Constata-se que no 1º vestibular de 2001 foi atendido o total de 32 candidatos PNEs, em sala especial, sendo que cinco foram aprovados. No 2º vestibular de 2001, 55 se inscreveram e cinco foram aprovados, sendo dois cegos, três com visão subnormal e dois deficientes físicos, representando 13,7%. Nas três etapas do PAS de 2001, foram atendidos em sala especial 59 candidatos com NEs, aprovados dois candidatos, equivalentes a 3,38%. Esse número de inscritos foi crescendo ano a ano de forma muito lenta, chegando a 2006 com 235 candidatos inscritos no vestibular, com 20 aprovações, equivalentes a 8,5%, e no PAS com 82 inscritos e 6 candidatos aprovados, com percentual de 7,3. Esse número, no vestibular de 2011, caiu para 151 inscritos, com 39 aprovações, representando 25,8%. O PAS, em 2010, teve 36 inscritos e nenhum candidato aprovado.

Os dados demonstram que apesar de o número de atendimento em 2006 ser maior do que o número de candidatos aprovados no vestibular, foi abaixo de 10%. Já em 2011, o número de inscritos foi menor nos dois vestibulares, mas a percentagem de aprovados foi bem maior, 25,8%. O resultado dessa análise mostra que apesar de o CESPE/UnB vir atendendo esses candidatos de forma especial, ainda assim o número de candidatos aprovados é muito baixo em relação aos outros candidatos.

Vieira (2011) ressalta que:

Para se ter uma ideia, no segundo vestibular de 2011 da UnB, o número de candidatos inscritos foi de 24.987, deste 3.880 conseguiram entrar na universidade. Fazendo um cálculo simples e tomando como base esses números temos que 15,5% dos vestibulandos conseguiram se tornar universitários. Do total de candidatos inscritos no referido vestibular, 70 eram Pessoas com Necessidades Especiais, ou seja, somente 16% de quem poderiam prestar o vestibular se considerarmos os estudantes do último ano de ensino médio, e destas 29 eram deficientes físicos, visuais e auditivos, o que represente 13% dos estudantes com essas características que poderiam prestar o vestibular. Neste vestibular 18 candidatos com necessidades especiais conseguiram aprovação sendo que 5 eram deficientes físicos, visuais e auditivos. Considerarmos somente os 70 candidatos inscritos com necessidades especiais e também os 18 que conseguiram aprovação, fazendo os mesmos cálculos, temos que 25,7% dos vestibulandos com necessidades especiais conseguiram entrar na universidade. Considerando somente os candidatos com deficiência física, visual e auditiva temos que 7,1% vestibulando com essas características conseguiram entrar na UnB. Esses números mudam completamente se considerarmos os 24.987 vestibulandos. Ai temos que destes 0,28% tinham alguma necessidade especial e que 0,07% deles conseguiram aprovação. Em relação aos candidatos deficientes físico, visual e auditivo o número de inscritos representou 0,11% dos vestibulandos e em se tratando dos aprovados temos que, em relação ao total de inscritos, 0,02% conseguiram o ingresso na universidade.

Se por um lado a UnB se mostra em condições de receber esses estudantes, por outro, vê-se que o número de atendidos poderia ser maior.

Vieira (2011) afirma ainda que:

Os dados do último vestibular nos mostraram que 84% dos estudantes com deficiência deixam de prestar o vestibular para a UnB. Quando considerado os deficientes físicos, visuais e auditivos o número sobe para 87%. Enquanto o índice de aprovação geral dos candidatos a uma vaga na UnB é de 15,5%, considerando somente os candidatos inscritos com necessidades especiais, o índice sobe para 25,7%. Se todos os estudantes com necessidades especiais que terminaram o último ano do ensino médio prestassem o vestibular, de acordo com esses números percentuais, a cada semestre deveriam ingressar na UnB quase 113 novos estudantes com necessidades especiais.

Faz-se necessária a implementação de algumas políticas afirmativas na UnB, a exemplo de sistemas de cotas para candidatos com NEs nos processos seletivos.

Além do número baixo de candidatos NEs ingressos na UnB, é necessário tratamento igualitário para reparar a exclusão desses candidatos, para que possam chegar ao ensino superior, para que tenham mais oportunidade no mercado de trabalho, pois já existem várias universidades que adotam esse sistema. Com essa proposta, a UnB estaria inovando em políticas públicas, implantando mais essa ação afirmativa, além das cotas para negros e indígenas, e com certeza aumentaria consideravelmente o número de candidatos com NEs.

Segundo Vieira (2011), até o primeiro semestre de 2010 a UnB possuía 36.359 estudantes nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Tabela 5 – Percentuais dos estudantes com NEEs e Deficientes Físicos, Visuais e Auditivos com relação aos demais estudantes da UnB

Total de alunos (geral) na UnB em 2010	Total de alunos (geral) na UnB em 2011	Total de alunos c/ NEEs: TDA, TDH, Dislexo, físico, visual, auditivo e outros em 2010	Total de alunos c/ NEEs: TDA, TDH, Dislexo, físico, visual, auditivo e outros em 2011	Total de alunos c/NEs: físico, visual e auditivo em 2010	Total de alunos c/NEs: físico, visual e auditivo em 2011
36.359	37.427	66	67	30	30
100%	100%	0,2%	0,02%	0,08%	0,08%

Fonte: UnB/PPNE, 2011.

Do total de 37.427 alunos (em geral), segundo os dados do PPNE/2011, somente 67 estão cadastrados como portadores de necessidades especiais. Considerando apenas os estudantes com deficiência física, visual e auditiva, há apenas 30 estudantes com essas características na UnB. Em números percentuais, o total de estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais não chega a 0,2%, e quando contabilizamos somente os estudantes com deficiência física, visual e auditiva esse percentual cai para 0,08%.

5.2 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Universidade de Brasília se destaca em todo o Brasil por ser pioneira na elaboração de projetos ousados que desafiam sua capacidade de vencer obstáculos e de realizar suas metas projetadas, como por exemplo a implantação do sistema de cotas para negros e reservas de vagas para indígenas, além de ser a única universidade a realizar o Programa de Avaliação Seriada (PAS).

Em razão de ser uma universidade à frente do seu tempo, o projeto de inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais não foi esquecido; a Universidade sempre procurou apoiar essa política de inclusão, faltando só aceitar o desafio de implementar o sistema de cotas para Pessoas com NEs.

Apesar de ter uma arquitetura moderna e arrojada, a estrutura original da UnB não foi projetada para favorecer o acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais.

5.2.1 Histórico da Inclusão na Universidade de Brasília

A UnB tem, em relação ao atendimento das diversas características de sua comunidade, uma história de mais de vinte anos. Registra experiências mais ou menos exitosas que indubitavelmente concorreram para o processo de transformações políticas, sociais e culturais, vivenciado pelas universidades e sociedade brasileiras. A necessidade de uma política de educação especial foi se delineando nos anos de 1970, quando o MEC assumia que a clientela da educação especial é a que "requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade". Em 1986, a expressão "alunos excepcionais" foi substituída por "alunos portadores de necessidades especiais". Em 1990, finalmente, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia, e lá foram lançadas as sementes da política de educação inclusiva.

Antes de explanar sobre o PPNE e sua criação, faz-se necessário analisar o histórico de ações da UnB voltadas para as Pessoas com Necessidades Especiais.

No período de 1980–1999 foram assinados vários dispositivos legais – decretos, resoluções e leis, por parte do MEC, da UnB e da Presidência da

República – que buscavam a inserção da pessoa com deficiência na Universidade e também torná-la acessível a todos.

A UnB recebeu seus primeiros alunos com deficiência na década de 1980. Devido ao despreparo da Universidade para receber essa demanda, esses alunos não alcançaram desempenho acadêmico satisfatório e muitos não concluíam seus cursos. Diante disso, a comunidade acadêmica buscou executar ações diversas que contribuíssem para o atendimento às necessidades especiais desse grupo, visando dar maior repercussão aos seus interesses e direitos, e, dessa forma, diminuir a evasão dessas pessoas já incluídas na Universidade.

Após o ingresso dos primeiros alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em 1981, ano internacional das Pessoas com Necessidades Especiais, a UnB procurou se tornar uma Universidade Inclusiva.

A questão dos PNEs, deficiência física motora, auditiva e visual sempre preocupou a Universidades de Brasília. Mesmo antes de 1981, a comunidade universitária em todos os seus segmentos, preocupou-se em responder efetivamente aos anseios daquelas pessoas: alunos, professor e/ou servidor, no que concerne ao acesso e uso dos espaços e instalações.

A Faculdade de Educação da UnB, preocupada com a questão do aluno com NEE, tentou sensibilizar a Administração e a comunidade universitária para um atendimento e acompanhamento mais adequados e mais efetivos, de forma a amenizar as dificuldades e os inúmeros entraves relativos ao acesso e uso dos espaços, instalações e aprendizado.

Com a questão da inclusão colocada na Universidade pela necessidade de atender os primeiros alunos com NEE que ingressaram na UnB, foi constituída uma comissão pelo Decanato de Ensino de Graduação, por meio da Resolução DEG/002/94-UnB, de 27 de outubro de 1994 (UnB/DEG/CADE, 1994), composta por profissionais de vários segmentos interno e externo. Representando a UnB, estavam o Decanato de Assuntos Comunitários, representantes do CADE/DEG, da Prefeitura do *Campus*, do Instituto de Psicologia, da Faculdade de Educação e dos alunos de graduação e de pós-graduação. Como membros externos, fizeram parte representantes da Câmara Legislativa e da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. Essa comissão reunia-se semanalmente para elaborar vários projetos que direcionavam a UnB e dar todo o suporte, apoio, incentivo e

acompanhamento, gerando discussões, reflexões, análises e elaboração de propostas a serem desenvolvidas, objetivando minimizar as dificuldades dos alunos com NEE na UnB e oportunizando o acesso e permanência na Universidade pelo período necessário para a conclusão de seus cursos.

Ao avaliar a problemática da inclusão especial na UnB, a Comissão concluiu que muitas iniciativas foram desencadeadas. No entanto, os projetos não foram executados.

Em dezembro de 1994, por meio do Ofício MEC/SEESP n. 84/1994, o MEC propõe a instalação de comissões especiais para tratar de questões de Pessoas com Necessidades Especiais. Anteriormente à solicitação do Ministro, a UnB já estava preocupada com as questões e vinha buscando realizar estudos para encontrar alternativas de melhoria e aperfeiçoamento do atendimento especial.

Em seguida, foram criadas Comissões e Projetos até a consolidação da atual estrutura do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Nesse processo, percebeu-se a importância de institucionalizar e incluir ações nas áreas de ingresso e permanência de estudantes, além da formação dos professores para o atendimento desses alunos.

A partir dessa situação, em 1987/1988, o Sistema de Orientação ao Universitário (SOU) do Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE) do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), da UnB, procurou sensibilizar toda a comunidade da Universidade em busca de soluções e alternativas, começando a propor ações que oferecessem visibilidade aos alunos com deficiência, dentro do campo acadêmico, a fim de suprimir os meios impeditivos para a permanência desses alunos no ensino superior e a procura de soluções e alternativas para uma permanência adequada e eficiente. Empreenderam-se ações para despertar a Universidade para a questão das condições de alunos portadores de deficiência, bem como encontrar alternativas de soluções para as dificuldades por eles vivenciadas (Relatório da Comissão de Estudo sobre as Questão do Portador de Necessidades Especiais da UnB (UnB/DEG/CADE, 1994).

Ainda em 1988, o Decanato de Ensino de Graduação, por meio da Resolução 04/88, criou uma comissão voltada para o mesmo fim, a qual propôs a implantação de um Programa de Atendimento Especial às Pessoas com Portadoras de Necessidades Especiais, sem contudo atingir resultados práticos.

Devido à falta desses resultados práticos, em 1990, o Decanato constituiu uma Comissão (Resolução n. 17/1990-DEG/CADE) com o objetivo de elaborar um projeto de Ensino Especial que deveria estabelecer projeto específico para a realidade da UnB, apresentando propostas e a definição de uma política de Ensino Especial para a Universidade. Várias foram as sugestões de implantação na área de Educação Especial de uma política adequada para melhor enfrentamento do problema. Esse projeto procurou sensibilizar a Prefeitura da UnB para a remoção de barreiras arquitetônicas no *Campus*, adaptações físicas, construção de rampas, rebaixamentos de meio fio, adaptações de banheiros e de vagas em estacionamentos, integrada ao Projeto UnB Verde (1993).

Na definição do Projeto, a comissão considerou alguns pressupostos, quais sejam: a concepção de Ensino Especial com base nos princípios da normalização e integração do aluno ao sistema regular de ensino e a modificação da denominação de “aluno portador de deficiência” para “aluno portador de necessidades especiais”. Não considerou como melhor alternativa para o ensino desses alunos o atendimento segregacionista, nem o indivíduo foi visto de acordo com sua incapacidade ou limitação, porém, conforme suas potencialidades e competência para se desenvolver (EVANGELISTA; SOARES; SOUZA, 2003, p. 105).

O projeto buscava a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, considerando o indivíduo não como incapaz ou limitado, e sim se observando suas potencialidades e competências para o desenvolvimento. O projeto ficou dividido em duas partes, uma que tratava do ingresso e permanência do aluno com deficiência e outro dizia respeito à formação de professores para o atendimento desses alunos. O Projeto de Ensino Especial ficou então institucionalizado e gerido pelo CADE, porém não há registros acerca da sua implementação.

No ano de 1994, foi assinado o Convênio n. 96/94/CORDE/MBES, entre a Fundação Universidade de Brasília e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) do Ministério do Bem-Estar Social (MBES), com o objetivo de financiar a remoção de barreiras arquitetônicas no *Campus* da UnB. A partir daí, foram instaladas quatro rampas internas e externas adaptadas e 12 sanitários, conforme Plano de Trabalho e a implantação do Departamento de Educação Especial, com mobiliários e equipamentos na Faculdade de Educação. Foi proposta a criação de situações definitivas para a realização do

concurso vestibular, com concorrência justa, condições iguais de tratamento e de forma diferenciada, respeitadas as limitações dos portadores de necessidades especiais. Concluiu-se também que o tratamento diferenciado deveria ocorrer durante a permanência do aluno na Universidade para a realização de seus cursos.

Em outubro de 1994, o DEG homologou a Resolução DEG n. 002, sob a presidência de uma docente da Faculdade de Educação, Professora Marlene da Silva Soares, que constituiu uma comissão de estudos com objetivos voltados para a questão das Pessoas com Necessidades Especiais na UnB: levantamento de informações pertinentes à questão e à proposição de discussão e análise, visando ao encaminhamento de propostas e ações constantes de relatório previsto para ser elaborado até 30 de março de 1995.

A Comissão constituída pela Resolução DEG 002/94 apresentou relatório em 30/3/1995, propondo ações a serem realizadas em curto, médio e longo prazos, objetivando minimizar as dificuldades vivenciadas pelos PNEs na UnB, em cumprimento à legislação vigente.

O planejamento das ações deveria considerar, particularmente, a integração de representantes profissionais do DEG (por intermédio do CADE), do DAC, representados pelo Projeto UnB-VERDE, e da DDS, por representantes da Faculdade de Educação, Prefeitura do *Campus* e de outras instituições, como a Fundação Educacional e a Câmara Legislativa do DF, assim como a participação de representantes de alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB.

As propostas embasadas na legislação vigente objetivavam, com relação aos PNEs, oportunizar seu acesso e permanência na Universidade, pelo período necessário à consecução de seus cursos.

Em dezembro de 1994 foi assinado o Convênio n. 120/94/CORDE/MBES, com o objetivo de implantar o Departamento de Educação Especial, compondo o organograma da Faculdade de Educação, e a criação do Centro de Apoio e Acompanhamento Acadêmico ao Portador de Necessidades Especiais da UnB. O Projeto visava a:

Consolidar a oferta da Habilitação Magistério, na área de deficiência mental, e fortalecer a vertente da pós-graduação (*lato sensu*) na mesma área, como também possibilitar a abertura de cursos de formação de profissionais em outras áreas da Educação Especial, como a deficiência auditiva (EVANGELISTA; SOARES; SOUZA, 2003, p. 109).

Ainda em 1994, foi criada a Comissão de Estudos sobre a Questão do Portador de Necessidades Especiais na UnB. Essa comissão apresentou proposta no sentido de ser criado um Departamento de Ensino Especial dentro da FE e de um Centro de Apoio e Acompanhamento Acadêmico ao Portador de Necessidades Especiais da UnB. O Departamento era uma forma de incentivar a oferta da habilitação Magistério, nas áreas de deficiência mental, abrir cursos de pós-graduação e ampliar a oferta de cursos para outras áreas da educação especial, como a deficiência auditiva. Já o Centro de Apoio visava o desenvolvimento de ações efetivas e de forma integrada para a permanência da pessoa com deficiência na Universidade.

Em 1994, foi elaborado por uma equipe da FE um relatório de avaliação sobre a infraestrutura da Universidade para as pessoas com deficiência. Nesse relatório constava que a maioria dos prédios da UnB necessitava de alguma adaptação física. No mesmo ano, a UnB fez convênio com a CORDE, e recebeu verba para a adaptação de 12 banheiros e quatro rampas, número irrisório, considerando-se o tamanho da Universidade.

Embora a consolidação da proposta de implantação do Departamento de Ensino Especial não tenha sido efetivada, nos anos seguintes muitas ações foram desenvolvidas, destacando-se a implantação, em 1999, do Laboratório de Atendimento aos Deficientes Visuais. Talvez a maior dificuldade para implantação do Projeto tenha sido a delimitação de seus fundamentos aos pressupostos do modelo de Integração da Educação Especial, que já eram discutidos e questionados em âmbito mundial.

A última comissão relatou que a celebração dos convênios “possibilitou aos portadores de necessidades especiais da UnB a obtenção dos seus direitos não apenas naquela Administração.” Indicou também a necessidade de formas diferenciadas no concurso vestibular “respeitadas as limitações dos portadores de necessidades especiais (físicas, motoras, auditivas e visuais), assim como propôs “tratamento diferenciado” que garantisse a permanência desses alunos nos cursos da UnB (EVANGELISTA; SOARES; SOUZA, 2003, p. 109).

Em 1998, foi apresentada pela DDS uma proposta de gerenciamento de atenção às Pessoas com Necessidades Especiais da UnB, que foi posteriormente modificada pelo DAC. Denominado então “Projeto de Criação do Grupo Gestor do

Programa de Atenção aos PNEs na UnB”, foi aprovado pela Administração Superior da Universidade e vinculado à Vice-Reitoria. Em outubro de 1999, o Ato da Reitoria n. 1.068/1999 criou o Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais da UnB (PPNE).

Com o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (PPNE) em funcionamento (EVANGELISTA, 2004),

[...] a UnB consolidou uma política permanente de atenção às pessoas com alguma deficiência e assegurou sua integração à vida acadêmica. Isto resultou na adequação das necessidades de aprendizagem, no que concerne ao ingresso e sua permanência em igualdade de condições e na equalização do acesso e uso dos espaços e instalações acadêmicas, assim como na formação de profissionais para atendimento as pessoas com deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais e múltiplas.

Nos quatro anos seguintes, buscou-se a implementação dos projetos criados em 1994, sendo realizado ainda nesse período, o I Encontro Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior acerca da questão dos portadores de necessidades especiais, na FE. No final de 1998, foi apresentada proposta para que o DAC assumisse o gerenciamento dos programas de atenção aos alunos com alguma deficiência. Em 1999, foi apresentada nova proposta, agora para a criação do grupo gestor do programa de atenção às pessoas com deficiência na UnB. Essa última proposta foi aprovada e diretamente vinculada à Vice-Reitoria.

Nesse contexto, a DDS apresentou, em 1999, projeto de atendimento aos estudantes com necessidades especiais, que foi aprovado após diversas discussões sobre o ingresso e as condições de permanência e diplomação dos estudantes com necessidades especiais na UnB.

Em 1999, por recomendação da Política Nacional de integração das Pessoas com Necessidades Especiais, das Leis de Diretrizes e Bases, das Nações Unidas e atos normativos do Governo Federal, Ministério da Justiça e Ministério da Educação, foi criado o Programa de Apoio às Necessidades Especiais (PPNE/UnB).

Em julho de 2007, pelo Memo. PPNE n. 87, foi solicitada a alteração do seu nome para Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Essa mudança baseou-se na concepção ampla dos objetivos do PPNE de atendimento das Necessidades Especiais e nas ações concretas do Programa, que vinha atendendo não só necessidades permanentes, mas também transitórias. Hoje, além desses atendimentos são cadastrados no PPNE/UnB alunos com deficiências

Neurológicas, como Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, além de outros.

5.3 PROGRAMA DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PPNE) NA UnB

A Universidade de Brasília, sendo uma Instituição Federal de Ensino Superior, localizada na capital da República, desempenha papel importante na promoção e desenvolvimento de conhecimentos científicos e sociopolíticos. A criação do PPNE de acordo com recomendações advindas de órgãos com ações afirmativas voltadas para as pessoas com necessidades especiais elevou a Instituição a patamar diferenciado. Ao criar o PPNE, a UnB institucionalizou práticas de atenção à comunidade Universitária, as quais vinham sendo exercidas por Comissões Multidisciplinares, desde 1988.

Nos últimos anos, a UnB, na operacionalização de suas metas e funções, tem tido grande preocupação com a vasta diversidade das características individuais da comunidade universitária. Atualmente, é fundamental responder efetivamente aos anseios relativos ao atendimento dos alunos com NEs, por se tratar de uma política social não mais compensatória, mas de direito legal.

Como forma de garantir o pleno exercício de seus direitos básicos, a Universidade vem atuando em projetos de eliminação de barreiras arquitetônicas no *Campus*, oferecendo apoio acadêmico e tecnológico, formando profissionais especializados na área especial, promovendo a integração e a participação da comunidade interna e externa, bem como estabelecendo parcerias com instituições e a sociedade civil organizada, para o desenvolvimento de atividades e projetos.

O PPNE/UnB cadastrou desde 1999 até maio 2012, 210 alunos com Necessidades Especiais, sendo que 118 já saíram da UnB. Em 2011, estavam cadastrados 76 alunos no PPNE, sendo que 14 deles têm deficiência física, dez visual, oito auditiva e 41 deficiências neurológicas: TDA, TDAH e Dislexia e três com deficiências: Toc, Autismo e fibramialgia. O PPNE atende também outros tipos de Necessidades Especiais, temporárias, conforme dados do Relatório do PPNE/UnB (2009-2011). Dos 76 alunos cadastrados no PPNE até 2011, equivalem a 0,09% dos alunos matriculados na UnB, que é de 37.509 alunos. A pesquisa não avançou em

2012 porque os dados só estarão disponíveis no final de 2012, mas foi feito um levantamento nos arquivos do PPNE e segundo os dados até maio de 2012, 92 alunos estavam cadastrados com algum tipo de deficiência, com um acréscimo de 16 alunos. Ressalte-se que os dados coletados a respeito dos alunos cadastrados no PPNE/UnB têm como fonte, os Relatórios de 1999 a 2011 do PPNE-UnB e fonte do PPNE/UnB 2012.

Segundo a Coordenação do PPNE (VIEIRA, 2011):

A UnB de 1987 a 2010 registrou 225 alunos com PNEs, segundo os dados do SIGRA/SIPPOS. Afirma ainda que dados registrados nos arquivos do PPNE/UnB, já passaram 158 estudantes com NEEs dos quais 138 de graduação, 20 de pós-graduação. A quantidade de alunos cadastrados com NEEs que se formaram é de 113 alunos, o que representa em torno de 71% alunos. Cabe lembrar que esses números dizem respeito a todos os alunos cadastrados no SIGRA/SIPPOS como PNE, uma vez que esse Sistema não faz distinção quanto ao tipo de necessidade. [...] Neste trabalho foi identificado que alguns alunos cadastrados no SIGRA/SIPPOS não estavam cadastrados no PPNE que após entrar em contato com eles percebeu-se que muitos não apresentavam nenhuma necessidade especial e só tinham sido cadastrados porque haviam preenchido o campo portador de necessidades especiais no formulário de registro de alunos. [...].

Em referência aos dados de Vieira (2011), é importante destacar que o número de 225 alunos registrados no SIGRA/SIPPOS DA UnB até 2010 não representa o número real dos alunos cadastrados no PPNE. De 1999 a 2011 alunos registrados conforme Relatório PPNE/UnB, 1999 a 2011 e dados de 2012 do PPNE foi de 224 alunos PNEs. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada com dados de alunos cadastrados no PPNE.

Todas as vezes que foi enfatizado que: “o aluno com Necessidades Especiais cadastrados no PPNE,” é porque existem alunos com NEs na UnB que não são cadastrados no programa, pelo fato de que a adesão do aluno é espontânea, ou seja, é de decisão própria do aluno de querer ou não se cadastrar.

Analisando a Figura 1, percebe-se que no ano de 1999, época da implantação do Programa, estavam identificados e cadastrados 13 alunos com NEEs. Em 2000 e 2001 foram cadastrados 18 e 32 alunos, respectivamente. Esses dados triplicaram até a metade de 2002, havendo acréscimo de 142% de alunos com NEEs, em três anos e seis meses. A Universidade, até a metade de 2002, identificou 40 alunos com deficiência, categorizados em: três Deficientes Auditivos, 10 Deficientes Visuais (Baixa Visão), 26 Deficientes Físicos e um Dislético.

No início de 2003, o PPNE identificou 52 alunos com NEEs, sendo que quatro formaram-se em fevereiro último. Para se ter uma ideia das diferentes necessidades especiais com as quais se tem lidado, a Figura 1 demonstra os PNEs em categorias: dois Deficientes Auditivos; 16 Deficientes Visuais, sendo 11 de Baixa Visão e cinco Cegos; 28 Deficientes Físicos e dois Disléxicos.

Do ano de 1999 a 2004, o número de alunos NEs identificados e/ou cadastrados no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais na UnB subiu de 13 para 67 alunos de Graduação e de Pós-Graduação, com diferentes necessidades especiais: cinco com deficiências Auditivas, 21 com deficiências visuais, sendo 16 com baixa visão e cinco cegos, 32 deficientes físicos, seis com deficiências neurológicas, a Dislexia com seis alunos e um com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Esses dados demonstram o crescimento de 500% de alunos com NEs da implantação do Programa ao ano de 2004. Em 2003 o programa começou a apoiar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que são os alunos com deficiências neurológicas como a Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O ano de 2005 foi o ano que se destacou com o maior número de alunos cadastrados no PPNE: 67 alunos de graduação e de pós-graduação. Nos dois anos seguintes, houve queda considerável nesses números, sendo que em 2008 houve aumento do número de alunos cadastrados no PPNE chegando a 65 alunos, conforme Relatório Anual do PPNE/UnB 2008. Em 2009, estavam cadastrados 55 alunos PNEs: 51 de graduação e quatro de pós-graduação. Em 2010, esse número cresceu, indo para 66 cadastrados e até o 1º semestre de 2011 subiu para 67, conforme Relatório Anual do PPNE/UnB (2011).

No 1º semestre de 2011, foram cadastrados 67 alunos e no final de 2011 estavam cadastrados 76 alunos, sendo oito com Deficiência Auditiva, 10 com Deficiência Visual, 14 com Deficiência Física e 41 com Dislexia, Transtornos de Déficit de Atenção (TDA) e Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e três alunos com outros tipos de deficiência: Toc, Autismo e Fibra mialgia. Esses alunos estão distribuídos em cursos de graduação e de pós-graduação (Relatório PPNE/UnB, 2011). Até maio de 2012, estão cadastrados 92 alunos no PPNE. Esse aumento é atribuído pela aprovação desses alunos no vestibular, PAS e ENEM, além dos alunos que já estudavam na UnB e que só em 2012 se cadastraram. Esse aumento no

número de alunos que tiveram acesso à UnB deve-se a um fator muito importante, que é o apoio oferecido pelo CESPE/UnB no atendimento especial durante as provas, além do esforço e persistência do aluno em chegar ao ensino superior, conforme demonstração na figura abaixo, como também da divulgação do PPNE.

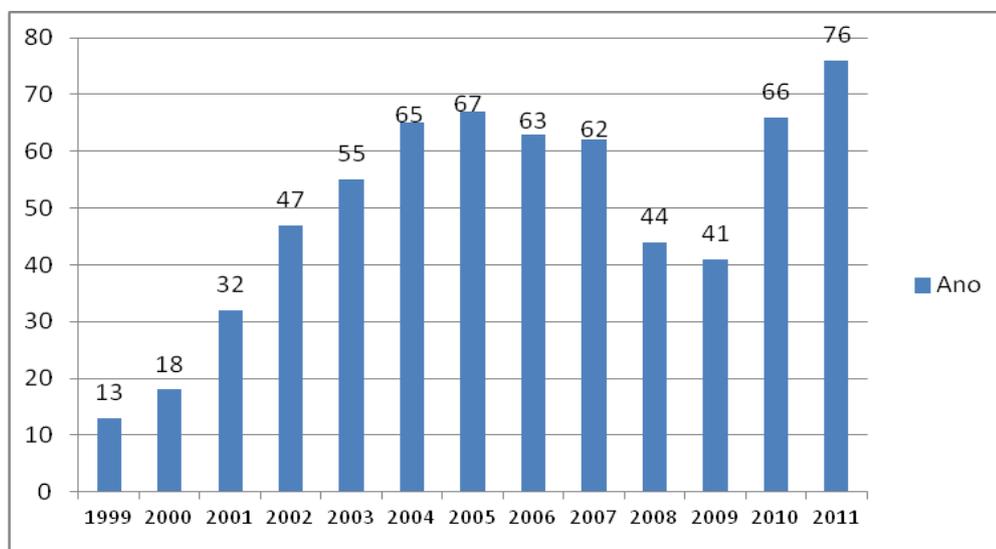


Figura 1 – Variação do número de alunos com NEs cadastrados na UnB no período de 1999 a 2011.

Fonte: UnB/PPNE, 2011.

O número reduzido de alunos aprovados que procuram o PPNE para se cadastrar se deve ao fato de que o Programa, hoje, continua pouco divulgado e conhecido pela comunidade acadêmica, devido à maioria da comunidade universitária ainda desconhecer a existência do PPNE na UnB. Existem alunos com NEs que ainda não se cadastraram no Programa. Vale ressaltar que muitos alunos não se cadastraram por falta de conhecimento, de divulgação do Programa e de conscientização da comunidade universitária sobre os benefícios da inclusão de PNEs na UnB; outros por motivos pessoais (não querem que seus pares saibam que têm algum tipo de deficiência) e por acharem que não necessitam dos benefícios oferecidos pelo PPNE na sua trajetória acadêmica. Esses alunos só fazem o registro no PPNE quando realmente é de seu interesse e às vezes optam por não se cadastrarem. Ainda é minoria o número de alunos que ingressam na UnB, apesar de que no último vestibular houve aumento nesse número, o que ainda não é suficiente para ampliação do quadro de alunos com NEs, devido à grande concorrência que o aluno enfrenta nos exames de acesso à UnB. Tais estatísticas refletem a

preocupação de a UnB não propiciar o acesso com equiparação de igualdade de condições para os alunos cadastrados com NEs, mas também a permanência com qualidade dos alunos durante seus estudos.

O Quadro 3 expressa o número de alunos cadastrados no PPNE nos cursos de graduação da UnB, no 1º semestre de 2011

Quadro 3 – Quantidade de Alunos cadastrados no PPNE de acordo com os cursos de Graduação e de Pós Graduação em 2011.

1º semestre de 2011				2º semestre de 2011			
CURSO	N	CURSO	N	CURSO	N	CURSO	N
Administração	3	Engenharia mecatrônica	1	Administração	3	Filosofia	1
Arquitetura	2	Farmácia	1	Agronegócios	1	Física	2
Arquivologia	2	Filosofia	1	Agronomia	2	Geofísica	1
Artes plásticas	2	Física	2	Arquitetura	2	Geografia	1
Biblioteconomia	2	Gestão ambiental	1	Artes plásticas	1	Geologia	1
Ciências políticas	1	História	1	Artes Cênica	1	Gestão ambiental	1
Ciências contábeis	1	Letras	1	Ciências políticas	1	Gestão Saúde	1
Ciências econômicas	2	Letras linguística	1	Ciências Ambientais	1	Gestão	1
Ciências naturais	1	Letras espanhol	1	Ciências Biológica	2	Agronegócios	1
Ciências sociais	3	Letras francês	3	Ciências econômicas	2	História	1
						Letras	2
CURSO	N	CURSO	N	CURSO	N	CURSO	N
Computação	1	Letras inglês	1	Ciências naturais	1	Letras linguística	1
Comunicação e jornalismo	1	Letras japonês	1	Ciências sociais	3	Letras francês	3
Desenho industrial	1	Linguística doutorado	1	Comunicação e jornalismo	1	Letras inglês	3
Direito	1	Linguística (pós)	5	Desenho industrial	2	Letras japonês	1
Engenharia (gama)	2	Pedagogia	5	Direito	1	Linguística doutorado	2
Engenharia civil	3	Química	2	Enfermagem	1	Linguística Mestrado	3
Engenharia elétrica	2	Química Tecnológica	1	Engenharia (gama)	3	Matemática	1
Engenharia mecânica	1	Serviço social	4	Engenharia civil	2	Pedagogia	2
		Terapia ocupacional	1	Engenharia elétrica	2	Psicologia	2
				Engenharia mecânica	1	Química	2
				Farmácia	1	Química Tecnológica	1
				Filosofia	1	Serviço social	5
						Terapia ocupacional	1
TOTAL			67	TOTAL			76

Fonte: Relatório PPNE/UnB, 2009–2011.

Entre as ações desenvolvidas pelo PPNE é destacada a Biblioteca Digital e Sonora (BDS) para atender as pessoas com deficiência visual, o Programa de Tutoria Especial (PTE) e o Laboratório de Apoio a pessoas com Deficiência Visual (LDV).

O programa é constituído por grupos de trabalho e envolvem setores estratégicos da Universidade para a promoção do projeto de educação inclusiva (SOUZA; SOARES; EVANGELISTA, 2003). Foi a união de grupos independentes interessados nas políticas de inclusão dos alunos PNEs que possibilitou a implantação do PPNE na UnB, antes mesmo da instituição da Portaria do MEC n. 1.679/1999, que dispõe sobre a acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais.

Os primeiros alunos com deficiência chegaram à UnB na década de 1980. A Universidade não estava preparada para receber essa clientela e, preocupada por não saber lidar com esses alunos, criou várias comissões multidisciplinares para apresentar projetos que possibilitassem a inclusão desses alunos na UnB. Mas, os trabalhos com as comissões avançaram muito pouco.

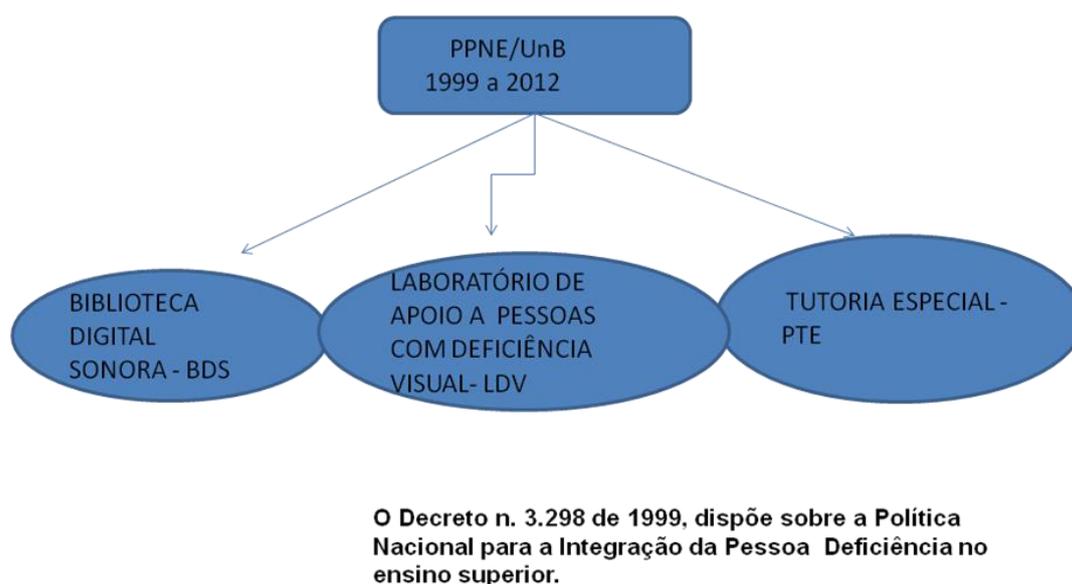


Figura 2 – Programas e ações do PPNE, voltados para os UnB.

Para Vieira (2006), o programa objetiva fornecer “[...] apoio aos alunos com necessidades especiais, como também aos professores e funcionários que os atendem nas atividades da vida acadêmica”.

A integração da Pessoa com Necessidade Especial encontra base legal na Constituição Federal, em portaria do Ministério da Educação e no Decreto n.

914/1993 (Brasil, 2010). Outros direitos também estão previstos nesses textos, como pleno exercício dos direitos básicos, respeito, dignidade, igualdade de oportunidades e, com relação ao ensino superior, condições fundamentais para seu acesso, bem como mobilidade e utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino superior.

Um dos focos do PPNE é “mediar o relacionamento entre a comunidade universitária com deficiência e a Universidade como um todo, proporcionando livre exercício de cidadania para alunos com NEs, professores e funcionários” (SOUZA; SOARES; EVANGELISTA, 2003).

A implantação do Programa foi orientada pelo marco legal da Constituição Federal, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, legislações do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação e resoluções internas da UnB, de modo a proporcionar condições de acesso ao ensino superior, mobilidade e utilização de equipamentos e instalações na universidade.

O PPNE visa ao estabelecimento de uma política permanente de atenção, apoio e acompanhamento acadêmico aos alunos com NEEs e assegurar sua plena integração à vida acadêmica, oferecendo o apoio necessário para a promoção de bom relacionamento entre professor, servidor e, principalmente, o aluno com NEs envolvidos nessas atividades inclusivas.

PPNE e UnB desenvolvem ações que visam garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais na Universidade, assim como sua inserção no mercado de trabalho, por meio da assistência diferenciada que é oferecida aos estudantes. O PPNE não tem autonomia financeira; seus recursos são destinados pela Vice-Reitoria da UnB e todas as aquisições devem passar por ela.

Pode-se considerar que a política de inclusão adotada pela UnB é ampla, uma vez que contempla diversos grupos sociais e lhes oferece oportunidade de acesso e permanência na educação superior.

Há grupos para os quais a universidade tem que desenvolver diferentes estratégias, seja por meio de “intervenções cirúrgicas” como o sistema de cotas; por acordos e parcerias como no caso dos indígenas; ou pela ampliação da acessibilidade, como no caso das Pessoas com Necessidades Especiais (SOUZA; SOARES; EVANGELISTA, 2003, p. 115).

No momento, o acesso na UnB para negros e indígenas é uma ação afirmativa que já vem sendo praticada há alguns anos, necessitando de uma política de inclusão que possa beneficiar as pessoas com NEs, uma vez que na UnB já existe o Programa voltado para essa vertente.

Dessa forma, Souza, Soares e Evangelista (2003) dizem que, atualmente, o PPNE possui três características principais em sua forma de atuação:

Como prestador de serviços, na medida em que prioritariamente busca contemplar as demandas trazidas pelos seus beneficiários; como articulador, quando mobiliza diferentes setores em torno dos objetivos de inclusão; como transformador da cultura da organização, ao exercer ações de formação e conscientização dos sujeitos com os quais tem oportunidade de trabalhar.

Um dos pontos importantes do PPNE é a participação dos alunos na discussão e implementação das ações inclusivas, o que promove a formação de sua identidade. Entretanto, por não ser constante e permanente essa participação, o Programa ainda não pode ser considerado democrático.

O PPNE tem a constante preocupação em lidar com as diferentes formas de preconceito contra a pessoa com deficiência, estabelecendo ações que buscam desestruturar a visão de que esses são menos capazes. Nesse sentido, os projetos de tutoria trazem grandes benefícios, pois servem como mostruário para a sociedade de que é possível conviver com as diferenças.

A atuação e o comportamento do corpo docente também é um fator importante no processo de inclusão dos alunos com deficiência. A atuação sensível de alguns professores faz com que o percurso acadêmico seja mais tranquilo para esses indivíduos, da mesma forma que a postura antiquada e preconceituosa de outros docentes, menos abertos às diferenças, torna esse percurso mais árduo.

Segundo Souza, Soares e Evangelista (2003):

O PPNE como uma agência de inclusão traz como diferencial esse olhar inclusivo, segundo o qual não se inclui apenas por meio de diretrizes, mas também pela convivência, [...] uma consciência coletiva de perceber que as Pessoas com Necessidades Especiais têm direito a exercer seus direitos. Com maior ou menor abrangência, o PPNE tem mostrado formas de disseminar pelo *Campus* o olhar da inclusão.

É importante ressaltar que as ações inclusivas, apesar de planejadas, não podem ser rígidas e seguir um padrão, pois precisam ser adaptadas à realidade e necessidade de cada aluno com NEs, de acordo com sua deficiência, seu curso e as

diversidades. O PPNE foi idealizado com estrutura de gestão “multidisciplinar” e desenvolve suas ações de forma conjunta por meio de sete grupos de trabalho (GTs) com funções específicas, sendo compostos por profissionais de diversas áreas do conhecimento. A forma de gestão implantada é participativa, entre os três segmentos da comunidade universitária, alunos, professores e servidores. A coordenação do Programa é exercida pelo período de dois anos sob o regime de rodízio, com eleição entre os coordenadores dos Grupos de Trabalhos.

Esse atual modelo, em contraponto ao modelo anterior de grupos de trabalho, se sobressaiu pela organização definida e planejada das atividades. Supera a forma ultrapassada de organização desarticulada e focada em pessoas do modelo anterior (SOUZA; SOARES; EVANGELISTA, 2003).

O programa vem desenvolvendo Plano de Ação elaborado pelos GTs e possui estrutura de gestão multidisciplinar. O Organograma (Figura 3) a seguir demonstra a estrutura hierárquica do PPNE.

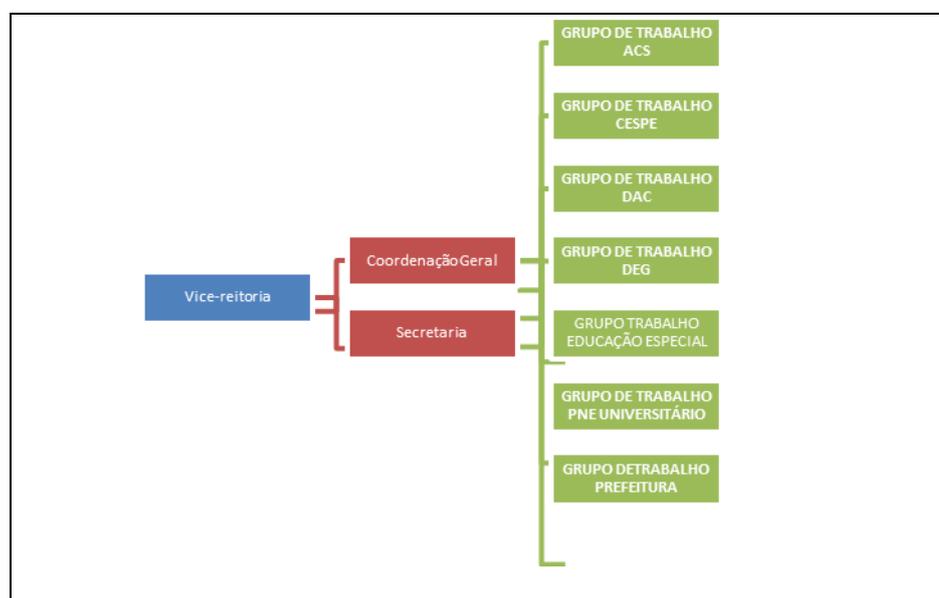


Figura 3 – Organograma do PPNE/UnB.

A seguir, serão descritos os sete grupos de trabalho do PPNE. Os GTs são: Secretaria de Comunicação Social (SECOM), Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), Decanato de Ensino de Graduação (DEG), Educação Especial, PNE Universitário, Prefeitura do *Campus* (PRC) (UnB, 2011).

Grupo de Trabalho SECOM

É responsável pela divulgação do PPNE na UnB. O GT/SECOM faz a divulgação do Programa nos meios de comunicação internos e externos à UnB.

Grupo de Trabalho CESPE

Faz o atendimento especial aos candidatos com necessidades especiais, desde o momento da inscrição do Vestibular, PAS, ENEM e concursos públicos. Proporciona atendimento especial às pessoas com deficiência, até a realização das provas, com assessoria na Sala Especial, até o resultado dos concursos. Não apenas pessoas com deficiência podem requisitar atendimento especial, mas também gestantes, lactantes, pacientes em pós-operatório ou com eventual problema clínico, inclusive hospitalizado.

A capacitação de recursos humanos para melhor atender às necessidades especiais é realizada periodicamente pelo PPNE com programas de treinamento para chefes de sala e fiscais que trabalham nas salas especiais.

O CESPE vem acumulando experiências em atendimento especial há muitos anos, proporcionando, na medida do possível, igualdade de condições aos candidatos com necessidades especiais. A consequência dessa estrutura é o acesso cada vez maior de alunos com PNEs ao terceiro grau.

Grupo de Trabalho DAC

Promove a política de assistência estudantil na Universidade, e busca a integração dos estudantes com necessidades especiais na vida acadêmica. O GT/DAC desenvolve a socialização por meio de política de integração das pessoas com deficiência na vida acadêmica. Esse GT faz acompanhamento socioacadêmico com estudantes, servidores e professores com deficiência, motivando-os a participar efetivamente de atividades de convivência: esporte, lazer, arte e cultura. Também é feito trabalho de apoio aos estudantes por meio dos programas assistenciais da UnB, como moradia, bolsa-alimentação, bolsa-permanência, trabalhos eventuais, transporte, reprodução/aquisição de material didático, transporte. Ao realizar entrevistas com as pessoas com deficiência cadastradas no Programa esse grupo de trabalho procura obter o perfil do estudante com deficiência da UnB.

Grupo de Trabalho DEG

Organiza o banco de dados das Pessoas com Necessidades Especiais na comunidade universitária e acompanha o processo de adaptação curricular dos estudantes com deficiência. O GT/DEG organiza o banco de dados acerca das pessoas com deficiência na comunidade universitária, por meio de senso periódico. Após conhecer quem são as pessoas com deficiência, orientação acadêmica é feita junto aos alunos e departamentos a fim de assessorá-los na matrícula em disciplinas, trancamento de matrícula, etc. Além disso, identifica e encaminha as necessidades de adaptação curricular dos alunos com deficiência.

O GT tem avançado suas ações no que concerne à normatização interna dos direitos dos alunos com PNEs e quanto aos procedimentos acadêmicos, tais como: trancamento justificado, extensões do tempo de permanência na universidade, exercício domiciliar, adaptações de provas e material didático.

Grupo de Trabalho FE

Proporciona suporte e apoio acadêmico e tecnológico aos alunos com necessidades especiais na UnB. No GT/FE, o trabalho acadêmico consiste em assessorar os professores da UnB com os alunos com alguma deficiência, oferecer cursos de treinamento e especialização em educação especial (Braille, Libras), incentivar o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de conhecimento especial e oferecer atendimento a alunos com altas habilidades. No âmbito tecnológico, atua coordenando o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV), o qual está aparelhado mais especificamente para o atendimento de pessoas cegas e com visão subnormal (elaboração e organização de textos em Braille, ampliação, DOS-VOX, etc.).

Grupo de Trabalho PRC

O Grupo de Trabalho da Prefeitura do *Campus* planeja e executa os projetos urbanos no âmbito do *Campus* universitário, com o objetivo de garantir aos usuários portadores de necessidades especiais condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma, a eliminação de barreiras arquitetônicas no *Campus*, por meio de elevadores (ABNT/NBR, 2011), sinais sonoros, rampas, reformas de banheiros adaptados, designação de vagas nos estacionamentos, entre outras ações. Os projetos arquitetônicos a serem implementados no *Campus* demonstram a constante preocupação da UnB com as condições de acesso dos alunos NEs ao

local, bem como a intenção de equacionar tecnicamente o problema das barreiras arquitetônicas que impedem o livre acesso a esse espaço urbano.

Embora a UnB apresente estrutura física de arquitetura moderna e arrojada, possui alguns edifícios que não favorecem o acesso de pessoas portadoras de necessidades especiais a todos os seus pavimentos: subsolo, térreo e primeiro andar. A adaptação do *Campus* tem sido um desafio para os arquitetos responsáveis.

Grupo de Trabalho Subprograma PNE–Universitário

Composto por Pessoas com Necessidades Especiais da comunidade acadêmica, que possibilita gestão participativa no PPNE. O GT/PNE–Universitário tem caráter reivindicatório e participativo, na medida em que é composto pelas pessoas com deficiência da comunidade universitária (alunos, professores e servidores). Apresenta-se como grupo essencial dentro do Programa, pois seus membros colocam suas aspirações dentro da Universidade, a fim de que suas necessidades sejam sanadas, por meio de uma cogestão nos projetos do Programa.

Foi a união de grupos independentes interessados nas políticas de inclusão dos alunos com NEs que possibilitou a implantação do PPNE na UnB, antes mesmo da instituição da Portaria MEC n. 1.679, de 1º de dezembro de 1999, que dispõe sobre a acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais, vagas nos estacionamentos, sinais sonoros nas travessias de pedestres, rampas, banheiros adaptados, moradia adaptada, sinalização, etc.

A aprovação, em 2003, da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n. 48/2003, que dispõe e regulamenta os direitos acadêmicos de alunos Regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB, representou importante e significativa ação para promover a acessibilidade na Universidade.

Essa Resolução tornou possível, ainda, a implantação do Programa de Tutoria Especial (PTE), que normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais, tendo sido criado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n. 10/2007. O Programa consiste de um serviço de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os colaboradores, no caso os tutores, são em sua maioria voluntários e alunos que estão matriculados na mesma disciplina que o PNE e que tem a responsabilidade de apoiar o tutorado dentro e fora da sala de aula e providenciar adaptações de materiais didáticos necessários. Ao final de cada semestre, o tutor

especial obtém concessão de dois créditos em seu histórico escolar e remuneração no caso de ser aluno de baixa renda.

A Resolução CEPE/UnB n. 48, de 12 de setembro de 2003, define os objetivos do Programa, quais sejam: propiciar e garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos portadores de necessidades especiais; articular, juntamente com a Faculdade de Educação, a formação de profissionais especializados em educação especial e apoiar o desenvolvimento de pesquisa e trabalho nessa área; propor a eliminação de barreiras arquitetônicas no *Campus* Universitário; orientar e apoiar os Colegiados de Cursos na adequação curricular para atender às especificações dos alunos NEs e orientar, informar e emitir parecer substanciado, visando análise e decisão dos Órgãos Colegiados (VIEIRA; IMERATORI, 2011).

A citada Resolução foi um marco decisivo na política de inclusão da UnB, pois dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares com necessidades especiais, garantindo que tenham igualdade de oportunidades para o desenvolvimento do desempenho acadêmico, por meio da “[...] adaptação de recursos físicos e instrucionais, apoio de pessoal especializado, adaptação curricular, exercício domiciliar ou trancamento geral de matrícula justificado, ampliação de tempo de permanência na Universidade, prioridade de matrícula, entre outras” (RAPOSO, 2006).

Para adquirir os direitos que lhe são assegurados na Resolução CEPE n. 48/2003, o aluno PNE interessado faz seu cadastro com a equipe interdisciplinar do PPNE, que é constituída por profissionais que atuam como conselheiros e agentes comunitários com experiência na área educação especial. Nesse momento, é feito o acolhimento do alunos, que consiste em uma entrevista com profissionais: psicólogo, assistente social e pedagogo, momento em que o aluno apresenta o atestado médico e o relatório que comprove sua necessidade especial.

Entre as competências da equipe, destacam-se atividades como: a realização do levantamento das necessidades específicas do aluno; a orientação e acompanhamento; assessoramento aos professores que têm alunos com NEEs; visitas domiciliares para auxiliar e orientar no acesso e permanência do aluno com NEEs na rede regular de ensino, quando é o caso; acompanhar o processo de aprendizagem, favorecendo a interlocução dos segmentos aluno/professor/tutor;

articular a mediação entre a sala de aula com atendimento educacional especializado, o atendimento clínico à rede de assistências e à família; intervenção aos setores da UnB para que possam atender o aluno com NEEs para oportunizar a acessibilidade desse aluno na UnB e na sala de aula.

As escolas especiais, as entidades assistenciais e os centros de reabilitação tornam-se espaços para a manifestação educacional do paradigma de serviços. Sobre esse modelo, Aranha (2001, p.165) afirma:

[...]. **Em função do incômodo** representado pela institucionalização em diferentes setores da sociedade e **à luz das concepções de “desvio” e de “normalidade”** é que foi se configurando, gradativamente, um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o **Paradigma de Serviços**. (Grifos da autora).

Os objetivos do PPNE, ao atender alguma demanda advinda dos alunos cadastrados no Programa, são a garantia de direitos, de autonomia, de assistência, de informação, entre outros. Os canais de participação são através dos grupos de trabalhos que compõem o Programa. Os usuários atendidos são principalmente os alunos com alguma deficiência, sendo esses de ambos os sexos e dos mais variados tipos de deficiência. O usuário ingressa no Programa por vontade própria. Se o aluno declarar ser deficiente no vestibular, o PPNE entra em contato com ele assim que passa na prova; se não, o aluno tem autonomia total para procurar o Programa na hora que quiser. O vínculo do aluno no PPNE é constante e pode durar enquanto estiver matriculado no curso da UnB.

Os usuários têm participação fundamental no Programa, pois é deles que vêm as demandas. Para os alunos com deficiência, há o grupo de trabalho PNE – Universitário, que tem autonomia nas suas ações e pode propor atividades assim como qualquer outro grupo de trabalho. Além disso, ele tem direito a voto nas reuniões, elege a coordenação do Programa e participa de comissões de regulamentação e criação de programas internos da Universidade. Exemplos dessa participação foi na comissão que deu origem à Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n. 048/2003, que instituiu os direitos e deveres dos estudantes com necessidades especiais. Porém, a participação dos usuários do Programa se dá muito mais em relações informais do que pelos canais institucionalizados.

O PPNE tem alguns projetos e programas que visam reduzir as dificuldades enfrentadas por seus usuários, além de legislações internas da UnB:

Programa de Tutoria Especial (PTE); Biblioteca Virtual e Sonora (BDS); transporte dentro do *Campus*.

O PPNE permitiu que fosse solidificada uma política permanente de apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, buscando garantir a integração desses alunos à vida acadêmica, abrangendo o ingresso e a permanência em igualdade de condições, inclusive no que diz respeito ao uso das instalações e espaços da Universidade. A UnB é precursora no reconhecimento e atendimento a alguns tipos de NEs, tais como a Dislexia e o Transtorno de Déficit de Atenção, as quais não estavam previstas nas Portarias MEC n. 1.679/99 e n. 2.847/2003.

O PPNE atualmente conta com uma equipe de pessoal técnico-administrativo: assistentes sociais, psicólogo escolar, pedagogo e técnico em assuntos educacionais efetivos e vinculados ao programa, além dos estagiários técnicos e de graduação. Esse fato é importante na execução das atividades hoje desenvolvidas, que ocorrem de forma sistemática e planejada, o que possibilita a ampliação das atividades internas e externas à Universidade, divulgando o programa em âmbito nacional. A ampliação da equipe e a formação de quadro próprio do PPNE, ocorrida na atual gestão, possibilitou a valorização dessa nova forma de organização de trabalho. Com uma equipe multidisciplinar definida, é possível desenvolver ações de fortalecimento às Pessoas com Necessidades Especiais e do serviço, legitimando o trabalho de inclusão proposto pela UnB.

Há, ainda, a participação de professores como voluntários para pronto atendimento e acompanhamento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais cadastrados no PPNE/UnB durante o curso.

Os técnicos elaboram projetos e fazem apresentações de trabalhos realizados pelo PPNE em eventos como encontros, seminários, congressos e cursos, que tratam de temas pertinentes à inclusão na educação superior.

É destacado que a participação dos técnicos nesses eventos possibilita a divulgação do PPNE/UnB por meio do trabalho a ser apresentado, além da promoção do intercâmbio de experiências entre diversas instituições de ensino superior que desenvolvem atividades nessa área.

A Figura 4 apresenta o percentual de estudantes por tipo de necessidade especial.

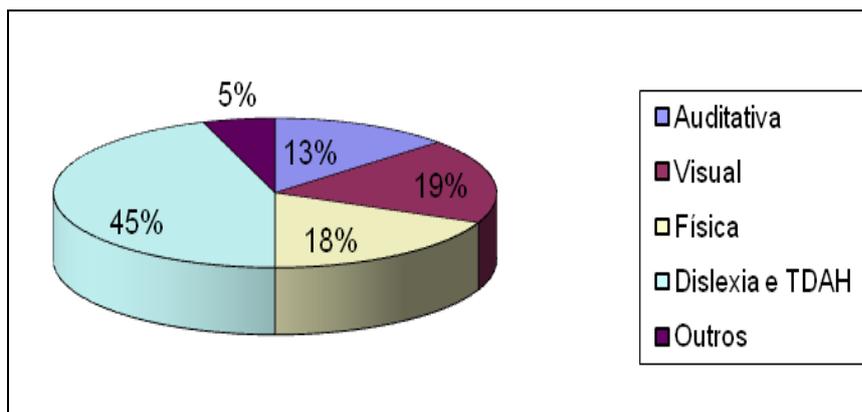


Figura 4 – Percentual de Estudantes por Necessidades Especiais.

Fonte: UnB (2010).

O Programa tem a preocupação de atender ao aluno com necessidade especial desde sua condição de candidato, no momento de prestar o Vestibular ou o Programa de Avaliação Seriada, oferecendo alguns procedimentos especiais, tais como a Sala Especial para Candidatos com Deficiência Motora, com Deficiência Auditiva ou com Deficiência Visual. No ano de 2004, a Sala Especial atendeu 255 candidatos, dos quais, 3,52%, ou seja, nove candidatos foram aprovados.

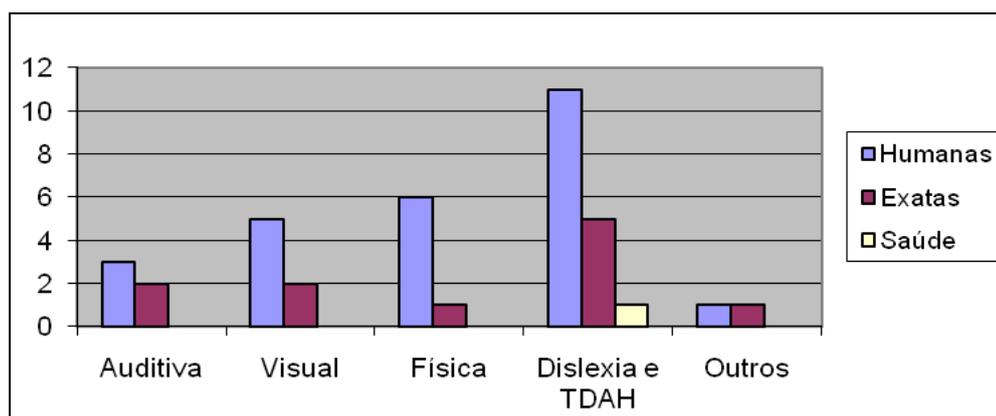


Figura 5 – Distribuição de Estudantes por Necessidade e Área.

Fonte: UnB (2010).

O aluno com necessidades especiais já começa a ser auxiliado desde o seu cadastramento no PPNE, que busca envolver todo o corpo acadêmico no sentido de desenvolver algumas ações específicas ao atendimento das necessidades do aluno, tais como: organizar o horário de disciplinas de forma seguida e em locais próximos e a definição do tutor especial.

5.3.1 Projetos do Ministério da Educação – Projeto INCLUIR e Projeto REUNI dentro do PPNE/Vice -Reitoria- UnB

O Ministério da Educação, por intermédio da SESu e da SEESP, criou, em 2005, o Projeto INCLUIR, que tem por objetivo de garantir o direito à educação superior às pessoas com NEs, cumprindo os requisitos legais de acessibilidade conforme Decreto-lei n. 5296/2004.

O Projeto INCLUIR apoia projetos das Instituições Federais de Ensino Superior visando possibilitar o acesso à permanência até a diplomação para alunos com NEEs, propondo que as universidades elaborem seus projetos a fim de atuarem na redução das desigualdades sociais.

O Projeto atende às universidades públicas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Seu objetivo é “a elaboração de instrumentos para o acompanhamento e a avaliação do PTE e propor metodologia e instrumentos de interação do PPNE/VRT com as Unidades Acadêmicas dos *Campi* da UnB, com estudantes cadastrados no Programa” (UnB, 2011).

O Ministério da Educação anunciou a distribuição de R\$ 1 milhão às Universidades Públicas Federais para financiar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão que se baseiem em um dos seguintes temas: acesso e permanência; inclusão e acessibilidade em todos os espaços acadêmicos; aquisição de equipamentos e reformas estruturais (UnB, 2011). O edital de lançamento do Projeto INCLUIR prevê, também, duas vagas para programas de ações inovadoras que visem assegurar o acesso e a permanência de estudantes na UnB. Foram destinados recursos, ainda, para projetos de aquisição de equipamentos ou promoção de reformas estruturais para a acessibilidade.

O REUNI é um Programa que contribui para a expansão da educação superior, tendo como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para tanto. Apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pela Presidência da República, em 24/4/2007. O Programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o MEC cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional

de Educação (Lei n. 10.172/2001), quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

O PPNE iniciou as atividades com o REUNI em março de 2009, com o projeto “Acompanhamento e Avaliação do Programa de Tutoria Especial (PTE) e Planejamento da Interação do PPNE com as Unidades Acadêmicas e os *Campi* da UnB”, contando com cinco vagas para bolsistas de graduação, visando o acompanhamento e a permanência do aluno com NEEs na sua trajetória acadêmica na UnB. A proposta está dividida em dois eixos de atuação. O primeiro trata do PTE, particularmente do seu acompanhamento e avaliação. O segundo eixo trata da integração entre o PPNE e as Unidades Acadêmicas, ou seja, Departamentos, Faculdades e Institutos da Universidade. A proposta é compreender como as Unidades Acadêmicas entendem questões relacionadas à inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais, acessibilidade, entre outros.

Com o REUNI, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

As ações do Programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no País.

Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos, inicialmente, pelos expressivos números do Programa de Expansão Fase I das universidades federais, iniciado em 2003, e, em seguida, pelos resultados do Programa REUNI, que teve seu início de implantação em 2008 e com conclusão prevista para 2012. Além disso, cabe destacar a oportunidade que a reestruturação acadêmica e as inovações propostas pelas universidades significará para a educação superior pública do País.

Em sua formulação, o REUNI teve como principais objetivos: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e a

permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das Instituições Federais de Ensino Superior.

De acordo com (UnB, 2011) o relatório do primeiro ano do Programa REUNI, houve, de maneira geral, cumprimento das metas propostas, com algumas de superação da previsão inicial estabelecida pelas universidades federais.

O REUNI, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais. Sendo assim, o Ministério cumpre sua missão institucional de ampliar a oferta da educação superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada.

O Projeto REUNI tem o objetivo de solidificar as ações do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UnB, buscando a promoção da acessibilidade, em suas diversas facetas, para a comunidade universitária. Visa à formação de multiplicadores em acessibilidade, viabiliza a acessibilidade tecnológica e de comunicação, por meio da aquisição de material didático e equipamentos específicos, buscando a complementação do projeto de acessibilidade da Biblioteca Central da UnB e a implantação de mapas táteis de orientação nos três pavimentos e colocação de placas indicativas em braile.

A Universidade de Brasília pretende extinguir as barreiras atitudinal, pedagógica, de comunicação, ambiental e tecnológica concretizando suas ações de acessibilidade e assegurando o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Para tanto, é necessário investir na formação e capacitação de professores e servidores, assim como na obtenção de equipamentos de tecnologia assistiva.

5.3.2 Ex-alunos com Necessidades Especiais da UnB

Os ex-alunos da UnB com NEs, cadastrados no PPNE, enfrentaram muito mais dificuldade na trajetória acadêmica do que os alunos que ingressaram após

os anos 1990. Essa afirmativa se deve ao grande avanço que as universidades tiveram na área da educação especial.

De acordo com dados do PPNE (2011), no período de 1987 a maio de 2012, 224 alunos com necessidade especial foram matriculados pelo SIGRA/SIPPOS; desses, 210 foram cadastrados no PPNE, sendo que cinco alunos faziam disciplina especial (de 1999 a maio 2011). Cento e dezoito passaram e saíram da UnB, sendo 112 nos cursos de graduação e seis nos de pós-graduação. Desses 118, 92 alunos se formaram, três em dois cursos, o que representa 71% desses alunos.

Segundo dados do SIGRA/SIPPOS, 12 alunos com NEs foram matriculados na UnB, no período de 1987 a 1999, mas não se cadastraram no PPNE; desse quantitativo, 13 alunos de graduação e um de pós graduação foram desligados por não cumprirem condições pré-estabelecidas, sete abandonaram e dois se desligaram voluntariamente, dois mudaram o curso e um faleceu (VIEIRA, 2011) (PPNE/UnB 2011).

Quadro 4 – Quantitativo de alunos com deficiência matriculados na UnB no período de 1987 a maio de 2012.

Matriculados SIGRA/SIPPOS 1987/2012	Cadastrados no PPNE 1999 / 2011	Passaram da UnB de 1999 a 2012	Alunos de graduação	Alunos de pós-graduação	Alunos Gradua- dos e pós-gradua- dos que se formaram	Desligados	Mudaram de curso	Cadastrados no PPNE 2011	Cadastrados no PPNE até maio/ 2012
224	210	118	112	6	92 3 = 2 cursos	16	2	76	92
Abandono			7						
Morte			1						

Fonte: PPNE/UnB, 2012.

A seguir especifica os cursos nos quais os alunos com NEs e com deficiência física, visual ou auditiva e neurológica (TDA, TDAH e Dislexia) se formaram, quantos em cada um dos cursos e a média de permanência na UnB.

Tabela 6 – Cursos nos quais os alunos com NEs se formaram, quantos se formaram em cada curso e a média de permanência na UnB.

Curso	Número de	Média de	Comparativo:
Administração	6	9	9,41
Arquivologia	3	9	8
Artes Cênicas	2	14,5	11,6
Artes Plásticas	2	9	11
Biblioteconomia	2	11,5	8,96
Ciência da Computação	2	13,5	10,86
Ciência Política	1	9	9
Ciências Biológicas	4	11,75	9,2
Ciências Contábeis	5	10	10,64
Ciências Econômicas	3	9	9,63
Ciências Sociais	11	10,09	9,88
Computação	1	14	12
Comunicação Social	4	9,49	9,85
Desenho Industrial	1	11	10,33
Direito	4	11,25	11,42
Enfermagem e Obstetrícia	2	14	9,9
Eng. Cont. e Autom.	1	19	-
Engenharia de Redes	2	11	10,77
Engenharia Elétrica	1	14	10,71
Engenharia Florestal	1	12	11,24
Engenharia Mecânica	2	11	10,8
Estatística	1	12	8,89
Filosofia	2	7,5	11,18
Geografia	1	8	9,3
História	2	11,5	10,59

Continuação da Tabela 6 – Cursos nos quais os alunos com NEs se formaram, quantos se formaram em cada curso e a média de permanência na UnB.

Curso	Número de	Média de	Comparativo:
Letras (Espanhol)	1	9	11
Letras (Francês)	1	12	10
Letras (Inglês)	2	10	10
Letras (Japonês)	2	10	12
Letras (Língua Portuguesa)	1	14	9,91
Matemática	3	10	9,41
Medicina	1	12	12,11
Pedagogia	12	10	9,13
Psicologia	2	12,5	10,97
Química	2	8,66	10,06
Serviço Social	5	9,2	8,4

Fonte: Vieira, 2011.

De acordo com Vieira (2011), de dados levantados no Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO) consta que:

Até o primeiro semestre de 2010 a UnB possuía 36.359 estudantes de graduação e pós-graduação. Destes, segundo os dados do PPNE, estão cadastrados como portadores de necessidades especiais somente 67 estudantes. Considerando apenas os estudantes com deficiência física, visual e auditiva, há apenas 30 estudantes com essas características na Universidade de Brasília. Em números percentuais, o total de estudantes cadastrados como portadores de necessidades especiais não chega a 0,2% e quando contabilizamos somente os estudantes com deficiência física, visual e auditiva esse percentual cai para 0,08%.

5.3.3 Ex-Alunos com NEs e o PTE na Trajetória Acadêmica

Após a implantação do Programa de Tutoria Especial (PTE), os alunos com NEs da UnB contam com o apoio incondicional de alunos tutores, os quais desempenham papel preponderante para o sucesso desses alunos com NEs. De acordo com os dados relativos aos anos anteriores a 2007, apenas 40 alunos com NEs se formaram e a média de tempo para formatura foi igual a 11 semestres. Percebe-se que depois da implantação do PTE houve acréscimo considerável, uma vez que esse quantitativo, após 2007, foi de 53 alunos com NEs, os quais alcançaram a formatura e tiveram a média de tempo reduzida para formatura de 10,07 semestres. Contudo, nem todos os alunos com NEs formados após 2007 participaram do PTE.

Após a implantação do PTE, tem-se o seguinte histórico:

- dos 118 ex-alunos com NEs cadastrado o PPNE, 24 participaram do PTE, sendo que dois participaram do Programa em sua fase experimental;
- 15 estudantes que participaram do PTE se formaram, com a média geral de 10,73 semestres;
- uma aluna do mestrado que se formou em 4 semestres também teve apoio do PTE;
- atualmente, há dois alunos do mestrado cadastrados no PTE.

A Tabela 7 a seguir especifica os cursos pelos quais os ex-alunos com NEs tutorados foram aprovados, o quantitativo de alunos por curso e a média de tempo de permanência em cada curso.

Tabela 7 – Cursos que os alunos com NEs e com deficiência física, visual ou auditiva e neurológica foram aprovados, a quantidade de alunos por curso e a média de tempo de permanência em cada curso.

Curso	Número de alunos	Média de tempo de permanência	Comparativo: média de tempo
-------	------------------	-------------------------------	-----------------------------

	formados	(semestres)	geral dos alunos da UnB
Administração	1	7	9,41
Biblioteconomia	1	10	8,96
Ciências Contábeis	1	10	10,64
Ciências Sociais	1	14	9,88
Ciência da Computação	1	13	10,86
Engenharia de redes	1	11	10,77
Engenharia Mecânica	1	19	10,8
Letras – Inglês	1	14	10
Matemática	1	10	9,41
Pedagogia	2	8,5	9,13
Psicologia	1	11	10,97
Serviço Social	2	8	8,4
Ciências Sociais	1	9	9,88

Fonte: PPNE/UnB, 2011.

Os dados mostram como o Programa de Tutoria Especial, coordenado pelo PPNE/UnB, foi fundamental e importante na vida acadêmica dos alunos com NEs, e que o trabalho dos tutores contribuiu muito para o bom desempenho acadêmico dessa clientela, além do apoio dado aos professores em sala de aula em relação aos alunos com NEs.

Quanto à participação dos alunos no PTE, pode-se notar que aqueles que participaram do Programa também mantiveram suas médias de tempo de permanência próximas, e, em alguns casos, até menores do que as médias dos alunos formados pela UnB, o que mostra a eficácia do Programa.

5.3.4 Atividades Desenvolvidas pelo PPNE

As demandas que o PPNE trabalha são basicamente o apoio ao aluno com deficiência, ou necessidade educativa especial, tais como: deficiências física, auditiva e visual, paralisia cerebral, dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade durante sua permanência na Universidade, projetos de acessibilidade na Universidade, atendimento especializado em concursos realizados pelo CESPE e seminários ou cursos de sensibilização acerca do tema. Atende, ainda, Pessoas com Necessidades Especiais temporárias, como gestantes, lactantes, pessoas com doenças contagiosas, com membros engessados, obesos, pacientes em pós-

operatório ou com eventual problema clínico, idosos, e outros (IMPERATORI; VIEIRA, 2011).

Entre as ações do PPNE, pode-se destacar o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Grupo de Trabalho CESPE, que visa possibilitar o ingresso de Pessoas com Necessidades Especiais aos concursos, particularmente aos processos seletivos de acesso à UnB: PAS e Vestibular.

A eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação no *Campus* da UnB cumpre as exigências dispostas nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 5090, 2011). A adequação de mobiliário, rampas de acesso em diferentes níveis, adaptação de banheiros, construção e reforma de calçadas, reserva de vagas nos estacionamentos, reforma de elevador da Biblioteca Central foram alguns dos itens diagnosticados que têm sido efetivados como prioridade no aspecto da acessibilidade física.

A capacitação e especialização de recursos humanos em ajudas técnicas e na acessibilidade física, digital e informacional tem sido uma ação contínua do Programa para a comunidade universitária e para professores da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal. Durante os últimos cinco anos foram promovidos vários cursos.

Faz parte da política do Decanato de Gestão de Pessoas e do Decanato de Planejamento e Orçamento a criação de cursos permanentes de conscientização e capacitação com o objetivo de fomentar o trabalho conjunto das diversas áreas da UnB, em busca de soluções que universalizem o acesso de sua comunidade.

Em 2003, em parceria com a Faculdade de Tecnologia/GRACO-UnB, a FIAT disponibilizou um veículo que faz o transporte interno no *Campus* dos alunos com dificuldade de locomoção. Em trabalho conjunto do Programa e do corpo docente da UnB, foi criada a oferta de disciplinas curriculares que abordam a inclusão escolar, soluções tecnológicas e realização de eventos com a participação da sociedade.

O PPNE pretende desenvolver algumas atividades, a exemplo de: apoio logístico e de pessoal especializado na adaptação de material pedagógico, adequação curricular, reprodução de material em braile – Parceria com FE/LDV-UnB; apoio logístico e de pessoal especializado em libras, intérpretes em libras; Programa de Tutoria Especial – 50 bolsas por ano, no valor R\$ 450,00 cada/semestre; Bolsa Permanência – quatro Bolsas, no valor R\$ 475,00 cada/mês;

Reuni – cinco bolsas, no valor de R\$ 360,00 cada/mês; atendimento, orientação e cadastro dos alunos com NEs; acompanhamento dos estudantes cadastrados no PPNE e PTE; melhorias, manutenção e otimização da página da WEB do PPNE; elaboração de pesquisas anuais, semestrais dos alunos com NEs em relação ao rendimento acadêmico dos cadastrados no Programa; reunião semestral para avaliação do programa com os alunos NEs cadastrados; melhorias do espaço de convivência do Programa (infraestrutura e equipamentos); programa em parceria com o SOU para execução de Programa Esportivo, de Lazer e Culturais para as minorias sociais – material de divulgação e material de expediente; confecção de 1000 panfletos para divulgação do PPNE, atualmente parceria com o CESPE; programação e execução de duas edições de Recepção dos Calouros; e implantação dos postos de serviços nos *Campi*, para atendimento aos alunos com NEs.

5.3.5 Programa de Tutoria Especial

Em 2007, o CEPE criou o Programa de Tutoria Especial (PTE), por meio da Resolução CEPE/UnB n. 10/2007 que tem como objetivo oferecer apoio acadêmico e pedagógico prevendo estratégias para indicar recursos pedagógicos, tecnológicos e institucionais para atender às necessidades educacionais especiais do tutorado, e também oferecer treinamentos aos tutores especiais para que eles possam prestar apoio acadêmico que otimizem sua aprendizagem visando à complementação do apoio específico aos alunos com necessidades especiais. O PTE é um serviço similar à monitoria, no qual um colega de disciplina oferece apoio ao aluno com necessidade especial.

O Programa de Tutoria Especial (PTE) consiste em um apoio ao estudante com deficiência (tutorado), geralmente sensorial, por outro estudante (tutor), que pode ser colega de disciplina ou já ter feito a matéria. A intenção é que o tutor seja o apoio do tutorado dentro e fora da sala de aula, e o ajude nas adaptações necessárias dos materiais didáticos. O PTE possui duas modalidades: a tutoria especial remunerada, que concede dois créditos no módulo livre e concede remuneração em duas parcelas (duas parcelas de R\$225,00, totalizando R\$450,00) no decorrer do semestre letivo, e a Tutoria Especial Voluntária, que só concede dois créditos no módulo livre, o tutor ganha dois créditos e pode ou não ser remunerado.

Em 2003, o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação da UnB propuseram ao PPNE, em caráter experimental, um trabalho de apoio para três universitários com deficiência visual, entre os quais um aluno do curso de Psicologia e dois do curso de Pedagogia. A proposta foi denominada Monitoria Especial, e contou com quatro alunos videntes cursando Psicologia e outros quatro cursando Pedagogia, administrativamente vinculados às disciplinas dos referidos cursos como monitores dos docentes.

Esses monitores especiais eram encarregados de fazer gravações em áudio para os alunos com deficiência visual. No entanto, percebeu-se a necessidade de realização de atividades mais efetivas dentro da sala de aula, englobando os professores e os departamentos dos cursos.

Essa situação provisória, à época, foi a alternativa possível para concessão de créditos aos alunos-monitores, no que se refere à legislação interna vigente, que não previa qualquer atendimento diferenciado. O trabalho realizado pelos monitores especiais foi basicamente a gravação de textos em fitas cassete e CDs para audição pelos deficientes visuais. Foi identificada, porém, a necessidade de um trabalho mais efetivo em sala de aula, que contasse prioritariamente com a participação do professor e de seu departamento. No início, a experiência foi considerada exitosa pelos seus proponentes, o que levou o PPNE à elaboração de minuta de proposta de um programa de apoio acadêmico, denominado Programa de Tutoria Especial, que deveria ser homologado pelo CESPE e institucionalizado para atender universitários que apresentassem, transitória ou permanentemente em sua vida acadêmica, necessidades educacionais especiais.

A institucionalização da proposta com novas e desafiadoras funções para todos os envolvidos foi fundamental. O sucesso da experiência resultou na institucionalização do Programa de Tutoria Especial (PTE).

O trabalho realizado pelos monitores especiais foi basicamente a gravação de textos em fitas cassete e CDs para audição pelos deficientes visuais. Foi identificada, porém, a necessidade de um trabalho mais efetivo em sala de aula, que contasse prioritariamente com a participação do professor e de seu departamento. A institucionalização da proposta com novas e desafiadoras funções para todos os envolvidos foi fundamental. A experiência foi considerada exitosa pelos seus proponentes, o que levou o PPNE à elaboração de minuta de proposta de um Programa de apoio acadêmico, denominado Programa de Tutoria Especial, que deveria ser homologado pelo CESPE e institucionalizado para atender universitários que apresentem, transitória ou permanentemente em sua vida acadêmica, necessidades educacionais especiais (RAPOSO, 2006, p. 47).

Os participantes do Programa de Tutoria Especial, doravante denominados tutores e tutorados especiais, têm definidas suas responsabilidades e suas funções em Plano de Trabalho elaborado semestralmente pelo PPNE, para atender às demandas dos alunos, no semestre letivo vigente.

Em 2005, nova demanda mobilizou os grupos de trabalho do PPNE, que se articularam para atender à solicitação de alunos com deficiências física e visual, integrantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Embora pessoas com deficiência física tenham concluído mestrado e doutorado com flexibilidade, apenas no aspecto temporal, o PPNE buscou o Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação para articular providências. Como consequência, a resolução que institui o Programa de Tutoria Especial também foi submetida à análise do Decanato para propor alterações e/ou acréscimos necessários, de forma que atendam às exigências normativas da graduação e da pós-graduação.

O PTE foi institucionalizado pela Resolução CEPE/UnB n. 10/2007. Em seu artigo 1º, encontram-se as principais justificativas para a implantação o PTE, quais sejam: apresentar auxílio acadêmico aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados de forma regular nos cursos da UnB; oferecer apoio à Universidade para a promoção da inclusão dos estudantes com necessidades especiais em atividades acadêmicas; proporcionar ao universitário formação acadêmica ajustada aos princípios da sociedade inclusiva.

Para se candidatar a Tutor Especial, o aluno deve atender a alguns critérios, entre os quais: estar regularmente matriculado, tendo cursado o mínimo de créditos do seu curso e não excedendo o máximo de créditos, com exceção para provável formando no semestre; não estar em situação de risco de desligamento; não exercer atividade de monitoria; e não ter reprovação em disciplina obrigatória do seu curso no semestre anterior.

O artigo 9º da Resolução CEPE/UnB n. 10/2007 diz que ao Tutorado compete: definir, juntamente com o professor e o Tutor Especial, o tipo de apoio e adaptação necessários para o bom andamento da disciplina; elaborar, juntamente com o Tutor Especial, o cronograma de atividades previstas no Plano de Ensino da disciplina; informar, antecipadamente, quaisquer modificações no cronograma, com o objetivo de evitar prejuízo de suas atividades acadêmicas e de seu(s) Tutor(es); providenciar, em tempo hábil, o material a ser adaptado, bem como o material de

consumo e equipamento a ser utilizado; comunicar ao PPNE quando o Tutor Especial negligenciar o cumprimento das atividades previstas; responder formulário de avaliação do programa, ao final do período letivo.

O desenvolvimento de determinados trabalhos e tarefas pelos alunos com deficiência visual, em sala de aula, ficava comprometido pela falta de apoio local. Foi decidido, então, a indicação de Tutores Especiais matriculados na mesma disciplina, que realizariam leitura de *slides*, de transparências, audiodescrição de vídeos e DVDs, elaboração de sinopses, quando necessário, leitura de texto e outras tarefas planejadas com a participação do professor(PPNE/UNB, 2011)

Cabe ainda ao Tutorado firmar Termo de Compromisso junto ao PPNE, definir em conjunto com o Professor e o tutor Especial o tipo de apoio adequado para o desenvolvimento das atividades previstas no Plano de Ensino da Disciplina; elaborar, juntamente com o Tutor Especial, o cronograma de atividades previstas no Plano de Ensino da Disciplina; informar sobre o trancamento da matrícula, geral ou parcial, e quaisquer modificações no cronograma, para evitar prejuízo de suas atividades acadêmicas e de seus Tutores Especiais; providenciar, em tempo hábil, o material a ser adaptado, bem como o material de consumo e o equipamento a serem utilizados; comunicar ao PPNE qualquer negligência no cumprimento das atividades previstas para o Tutor Especial (PPNE/UNB, 2011).

Para ser tutor, o aluno deve estar matriculado no mínimo de créditos; não estar matriculado no máximo; ser provável formando, por extrapolar o máximo de créditos; não ter reprovação em disciplinas obrigatórias no último semestre; não estar em situação de desligamento; não exercer atividade de monitoria em outra disciplina; submeter-se a todas as avaliações no final do semestre.

O processo de tutoria é supervisionado, no decorrer do semestre letivo, pelo professor da disciplina, sendo, ainda, acompanhado pelo PPNE, DAIA/DEG e DPP. Nesse sentido, segundo resolução do PTE, é responsabilidade do professor buscar alternativas, juntamente com o PPNE, para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos cadastrados no PTE e repassar, quando necessário, o material didático adaptado ao Tutor Especial e ao tutorado.

Os Tutores Especiais de alunos deficientes visuais têm o apoio do LDV, onde recebem capacitação e contribuições para planejar e tornar executáveis as atividades de apoio especializado, tanto aos tutorados quanto aos seus professores.

Especialistas em outros tipos de necessidades educacionais especiais, tais como dislexia, TDAH e deficiência auditiva também oferecem apoio ao PTE.

As ações do PPNE são descentralizadas para o Programa de Tutoria Especial, permitindo que o apoio se torne mais ágil e efetivo, proporcionando socialização de ações práticas, enquanto ação política, e permitindo inclusão efetiva.

O Decanato de Ensino de Graduação oferece apoio ao Programa, que se baseia na relação entre o aluno com necessidades especiais – tutorado, o educando colaborador – Tutor Especial e o professor.

De forma geral, na escolha do Tutor Especial, o PPNE busca dar prioridade às indicações feitas pelo próprio tutorado entre os colegas de curso, a fim de manter as ligações já consolidadas entre esses, permitindo melhor execução das atividades. Outro meio de escolha é a indicação do professor da disciplina de um aluno que tenha potencial e esteja disponível. O tutor especial pode, ainda, ser indicado pelo departamento da disciplina em que o tutorado está matriculado.

O Tutor Especial passa por treinamento exclusivo para capacitá-lo a prestar um apoio adequado às necessidades especiais de seu tutorado, cooperando para melhorar o rendimento acadêmico do aluno. Nesse treinamento, o Tutor Especial recebe, ainda, orientações quanto a seus direitos e deveres na tutoria.

O PTE já contou com o apoio, desde sua fundação, de 269 alunos como tutores especiais que auxiliaram 45 estudantes com alguma necessidade especial, sendo 19 com TDA, TDAH ou Dislexia; 16 com deficiência visual, sete com deficiência auditiva, dois com deficiência física e um com outro tipo de necessidades especiais, conforme pode ser observado na Figura 6.

No 1º semestre de 2011, estão cadastrados 16 tutorados e 38 tutores, sendo 33 remunerados e cinco voluntários. A meta é que sejam atendidos até 50 tutores por semestres.

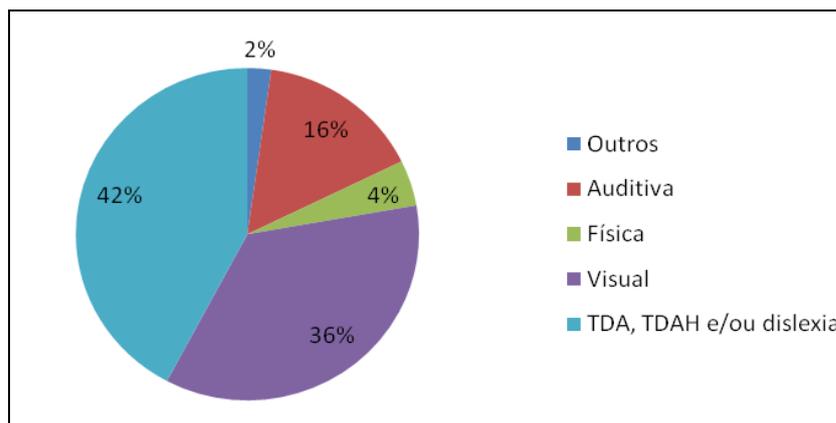


Figura 6 – Quantidade de estudantes com necessidades especiais participantes do PTE 2003-2010.

Fonte: PPNE/UnB 2011.

Dos 45 tutorados que já participaram do Programa, 20 são alunos atualmente e 25 já saíram da Universidade, dos quais 16 se formaram, sete foram desligados por não cumprimento de alguma condição de permanência na Instituição e dois trocaram sua habilitação. Assim, dos alunos que participaram do PTE, 67% concluíram o curso de graduação.

A avaliação do Programa é realizada por meio de reuniões semestrais com tutores e tutorados, e pela aplicação de questionários no meio e no final do semestre.

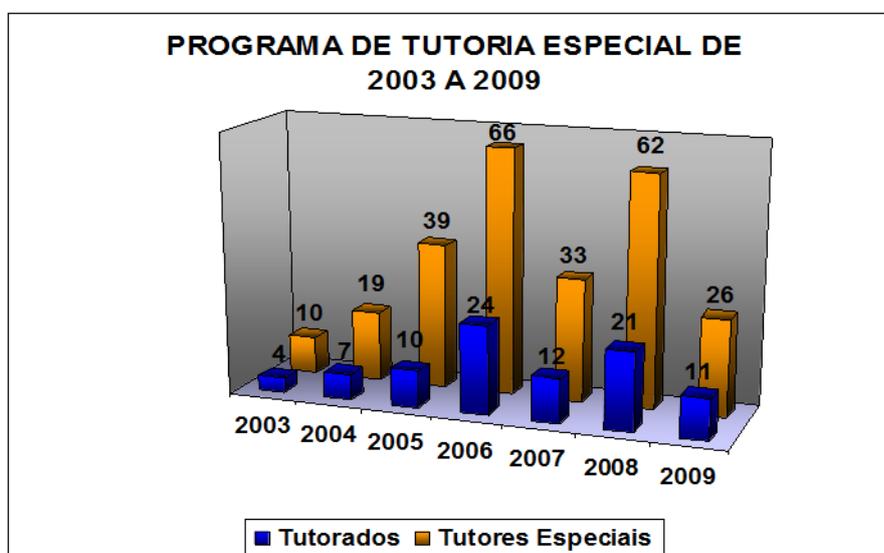


Figura 7 – Programa de Tutoria Especial de 2003 a 2009.

Fonte: PPNE/UnB 2011.

Pode-se observar na Figura 7 que houve aumento do número de tutorados e tutores até o ano de 2006, com decréscimo em 2007, e voltando a crescer em 2008, com baixa novamente no ano seguinte, 2009, o que consiste desafio para o PPNE incentivar os alunos à tutoria.

A Figura 8 demonstra o interesse dos tutorados especiais pelo Programa:

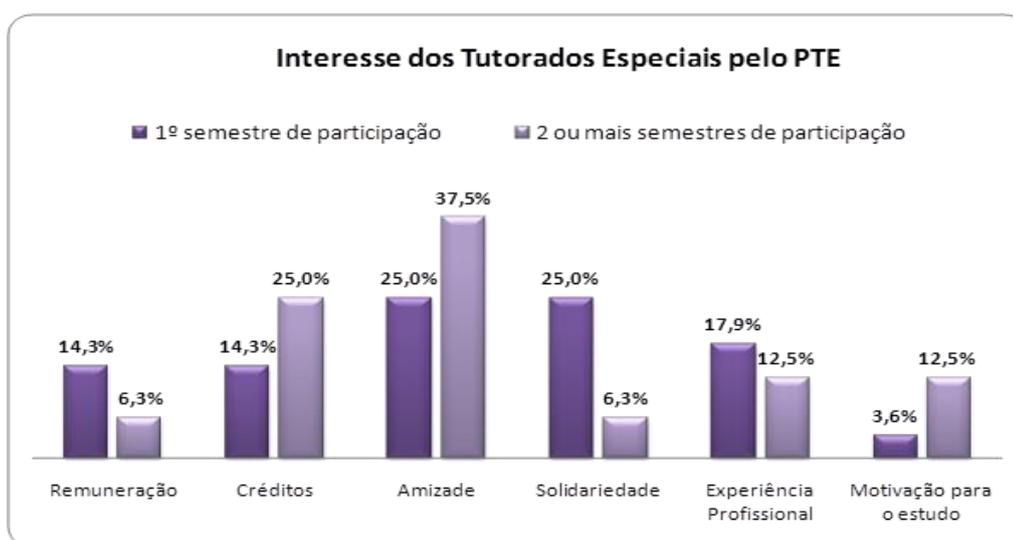


Figura 8 – Interesse pelo Programa.

Fonte: PPNE/UnB 2011.

O PTE, portanto, é um Programa que busca a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, com o apoio do professor e do tutor especial, que viabiliza o acesso dos conteúdos e materiais das disciplinas ao seu tutorado.

Além da melhoria do desempenho acadêmico, o PTE busca desenvolver a autonomia dos tutorados, fornecendo instrumentalização a fim de que eles recebam uma formação cidadã.

Atualmente, há 16 alunos com NEs cadastrados no PTE. A Tabela 8 especifica quais cursos e quantos alunos participantes do PTE há em cada um deles.

Tabela 8 – Cursos e quantitativo de alunos participantes do PTE por curso.

Curso	Alunos ativos
Arquitetura	1
Artes cênicas	1
Agronomia	1
Ciências naturais	1
Ciência política	1
Engenharia civil	1

Farmácia noturno	1
Letras	1
Letras – japonês	1
Letras – tradução francês	1
Química	1
Serviço social	5

Fonte: PPNE/UnB, 2011.

Quanto à participação dos alunos no PTE, pode-se notar que aqueles que participaram do Programa também mantiveram suas médias de tempo de permanência próximas e, em alguns casos, até menores que as médias dos alunos formados pela UnB, o que mostra a eficácia do Programa.

5.3.6 Projeto Biblioteca Digital Sonora

A Biblioteca Digital Sonora (BDS) é um projeto de parceria desenvolvido pelo PPNE e a BCE (UnB/INCLUIR)

O Projeto INCLUIR 2005, da SESu/SEESP/MEC, liberou recursos por meio de projetos para a UnB, para aquisição de equipamentos de informática, material de consumo, impressora Braille e contratação de bolsistas por tempo determinado. O Projeto conta com a participação da comunidade acadêmica e de voluntários, proporcionando a oportunidade de formação em tecnologias assistivas.

Tem como objetivo democratizar o acesso à educação, à informação e à cultura. Para tanto, disponibiliza equipamentos e recursos tecnológicos que permitam a utilização de diversos recursos e um ambiente apropriado para produção de material em áudio de melhor qualidade.

Entre os objetivos da BDS, encontram-se:

Proporcionar acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de informação às pessoas com deficiência visual, conforme preconizam as normas técnicas de acessibilidade da ABNT e o Decreto n. 5296 de 2/12/2004; Ampliar o acesso aos meios de comunicação visual e impressos, especialmente material pedagógico e literário, nacional e estrangeiro e disponibilizar para empréstimo gratuito *on-line*, acervo bibliográfico adaptado de texto em tinta para áudio ou digitalizado; Oportunizar a formação e a qualificação da comunidade interna e externa da UnB em tecnologias assistivas que viabilizam a acessibilidade à informação e contribuem para o incremento da produção cultural e acadêmica da parcela da população mundial de deficientes visuais; Garantir igualdade de oportunidade no Programa de Avaliação Seriada – PAS e no Vestibular da UnB; Otimizar o Programa de Tutoria Especial para garantir a permanência, com sucesso, dos estudantes com deficiências da graduação e da pós-

graduação da UnB; Oportunizar aos estudantes, prioritariamente deficientes e de baixa renda na UnB, prática profissional oferecendo estágio e bolsas para construção participativa no projeto (UnB, 2010).

Visa, assim, “[...] garantir o direito de acesso à informação às pessoas com deficiência visual, disponibilizando, gratuitamente, textos adaptados em formato digital e sonoro por meio do acesso on-line e do empréstimo de CDs” (UnB, 2010).

A BDS oferece também equipamentos com recursos tecnológicos que permitem a utilização, por parte das pessoas deficientes visuais, com autonomia, do banco de dados existente, que contém livros, artigos digitalizados e gravação de áudio, se constituindo importante fonte de informações acessível. Está localizada na BCE e possui seis cabines com acústica apropriada para gravação e equipadas com computadores, mesas de som para gravação, *software* leitor de tela, microfone, fone de ouvido, entre outros.

Parte do acervo da BCE é digitalizada e gravada em áudio. Para tanto, a BDS conta com uma equipe técnica da UnB para o desenvolvimento de suas atividades, além de leitores voluntários da comunidade que desenvolvem a adaptação de materiais.

A UnB pretende complementar o projeto de acessibilidade da BCE por meio do Projeto INCLUIR/MEC, acrescentando a colocação de mapa tátil de orientação nos três pavimentos e colocação de placas indicativas em braile.

5.3.7 Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual

Desde sua implantação, em 1994, o LDV tem atuado na oferta de atendimentos e serviços especializados aos alunos com deficiência visual da UnB, especialmente no que se refere a tornar disponíveis recursos técnicos e tecnológicos. Importante vertente de trabalho é a divulgação do sistema Braile, utilizado para escrita e leitura de pessoas cegas, e de tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual, como programas de voz, de impressão braile, recursos de magnificação para ampliação de textos destinada às pessoas com baixa visão.

Desde 2003, o PPNE organiza o Projeto Leitores Voluntários, no qual são realizados treinamentos para gravação de livros em áudio. O projeto ganhou qualidade com a instalação de cabines de gravação e audição na BCE, equipadas com computadores, mesa de som, fones, microfones e programas de gravação de áudio.

Ledores voluntários são responsáveis pela realização das gravações, enquanto aos bolsistas do LDV cabe o suporte acadêmico e tecnológico, que inclui a parte técnica de operação do som, edição e sumário em voz digital. O Laboratório disponibiliza, ainda, ferramentas como digitalização de textos, retirada da formatação dos programas de edição de texto e aplicação do sistema braile, impressão de textos em Braile ou em tinta com ampliação e uso dos *softwares* DOS-VOX, Virtual vision, Jaws e Motrix (UNESCO, 2005).

O Laboratório tem o compromisso proporcionar apoio especializado aos universitários com deficiência visual da UnB e comunidade. O LDV desenvolve programas e projetos com relevante importância acadêmica, profissional e social, realizando multiplicidade de ações que abrangem os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão universitários.

Seus objetivos estão diretamente vinculados a esse compromisso e ao seu importante papel na permanência de universitários com deficiência, usuários de seus serviços. Entre os principais objetivos, destacam-se: proporcionar apoio acadêmico especializado aos universitários deficientes visuais da UnB e comunidade; participar do grupo de trabalho Educação Especial/Inclusiva do PPNE, desenvolvendo funções e atribuições específicas de sua competência e estrutura; adaptar, em tipo ampliado ou em relevo, material acadêmico utilizado por alunos deficientes visuais e professores da UnB; oferecer apoio tecnológico aos alunos deficientes visuais, por meio de consultorias e orientações sobre equipamentos especializados, *softwares* de voz e de impressão Braile; oferecer consultoria sobre as grafias Braile da língua portuguesa, Química, Matemática e Normas para produção de textos em Braile; atuar como centro de referência para atividades docentes, pesquisas e projetos de extensão sobre a deficiência visual; proporcionar aos deficientes visuais da UnB e comunidade acessibilidade à informação por meio de acervo disponível em CDs digitalizados ou gravados e fitas cassete.

A coordenação do LDV está sob a responsabilidade de professora da educação especial, especialista na educação de deficientes visuais, que desenvolve as competências e as atribuições definidas pela área de atuação em consonância com os programas e projetos da Faculdade de Educação e do PPNE.

Os bolsistas são capacitados para transcrição em Braile, utilização de ferramentas e programas de impressão Braile, uso adequado de materiais e

equipamentos para pessoas cegas e com baixa visão. Recebem também treinamento para gravação de textos, além de preparação sobre atendimento e convivência com deficientes visuais. Os trabalhos são planejados e distribuídos pelo grupo do LDV, coordenadora e bolsistas, que registram diariamente as atividades desenvolvidas. Sessenta voluntários internos e externos à Universidade já foram treinados para a gravação em áudio dos livros. Em 2007, a BDS possuía 396 livros e textos adaptados, em 2008 eram 583. Atualmente, possui o total de 735 livros e textos adaptados.

A capacitação/formação/treinamento envolve alunos que participam de cursos de extensão e de eventos promovidos pela UnB, em que os tutores e tutorados realizam treinamentos para uso dos equipamentos e recursos técnicos e tecnológicos, e das interfaces de acessibilidade digital, entre outros. O LDV propõe-se a desenvolver um trabalho mais amplo de formação acadêmica, pois busca a instrumentalização dos alunos bolsistas, alunos de distintos cursos, que têm desenvolvido trabalhos finais e monografias de graduação em temas da educação especial, de inclusão digital, de acessibilidade na internet, de adaptação de recursos didáticos e de educação matemática para a diversidade.

Isso tem grande impacto no desempenho profissional e na atuação social desses sujeitos, dada a oportunidade de se conviver e de se conhecer pessoas com deficiências, possibilitando a construção ou reconstrução de concepções sobre diferença, diversidade, possibilidades e limites.

O Relatório de Atividades do PPNE, do primeiro semestre de 2005, destacava o trabalho desse Laboratório:

[...] o relevante suporte acadêmico e tecnológico para o deficiente visual que tem sido oferecido desde 1999 pelo Laboratório de Atendimento ao Deficiente Visual – LDV na Faculdade de Educação. [...] oferece assessoria técnica à comunidade universitária, com ferramentas tais como: digitalização de textos, retirada da formatação dos programas de edição de texto e aplicação do sistema Braille, [...] desenvolve e acompanha o programa de “Tutoria Especial” [...] para gravação de textos e livros didáticos em fitas cassetes e gravação em *Compact Disk* para alunos cegos e com baixa visão (PPNE/UnB, 2005).

As tecnologias assistivas destinadas às pessoas cegas ou com baixa visão têm sido desenvolvidas com rapidez e sofisticação para atender a esse grupo, mundialmente excluído de parte dessa tecnologia. Porém, ainda não dispõe de equipamentos suficientes para o desenvolvimento desse trabalho, cuja demanda cresce significativamente. Uma das razões identificadas, e que justifica o

crescimento da demanda, é a opção dos universitários com deficiência por textos digitalizados, que facilitam seus trabalhos acadêmicos.

Caparrós (2003, p. 308) define por “tecnologia”, o “conjunto de técnicas, conhecimentos e recursos” disponíveis aos deficientes visuais e “os meios adequados para a correta utilização da tecnologia”. Refere-se às adaptações tiflotécnicas de modo genérico, como “adequação mecânica, eletrônica ou informática de todas as ferramentas utilizadas no processo de formação do aluno cego ou deficiente visual”. O autor (2003) enfatiza o “assincronismo” entre o ritmo de desenvolvimento da tecnologia e aquele necessário para a atualização e fabricação de equipamentos tiflotécnicos, com repercussão inquestionável no processo integrador.

O Quadro 5 a seguir mostra as atividades da LDV em 2010.

Quadro 5 – Atividades da LDV em 2010.

Tipo de atividade	Quantidade
Adaptação de material	828
Orientação	28
Revisão material BDS	8
Adaptação de materiais (Braille)	9
Consultoria	49
Empréstimo de material	21
Capacitação/ Formação/ Treinamento	249
Tutoria	30
Outros (voluntários, tutores, softwares, internos...)	1
Total	1223

Fonte: LDV/FE/UnB, 2010.

O Quadro 6 apresenta o público-alvo da LDV.

Quadro 6 – Público-alvo atendido pela LDV

Classe atendida	Quantidade
Alunos com necessidades especiais da UnB	565
Outros alunos da UnB	51
Professores da UnB	361
Comunidade	45
Alunos com necessidades especiais da comunidade	203
Total	1225

Fonte:LDV/FE- UnB, 201

Percebe-se no Quadro 5 e no Quadro 6 que o LDV/FE/UnB possibilita o acesso aos materiais e equipamentos adaptados para pessoas com deficiência visual, como impressão em tipo ampliado e braile, utilização de ferramentas e recursos computacionais, gravação de áudio e recursos de acessibilidade. Esses atendimentos são dirigidos aos estudantes e pessoas da comunidade com deficiência visual, alunos dos cursos de extensão, professores e funcionários dos departamentos e unidades universitárias.

5.3.8 Outras Atividades Realizadas pelo PPNE/UnB

O PPNE desenvolve atividades em parceria com os Institutos e Faculdades da UnB, a fim de oferecer orientação aos coordenadores de cursos e professores a respeito das necessidades educacionais especiais dos estudantes acompanhados pelo PPNE, buscando meio para adaptação de planos de aula e métodos didáticos.

5.3.8.1 Cursos e seminários

O PPNE e a Faculdade de Educação visam à capacitação e formação de profissionais especializados em educação especial, realizando em 2009, diversos cursos e seminários internos, entre os quais: treinamento dos servidores do Restaurante Universitário e da Segurança do *Campus*; apresentação do PPNE em disciplinas na Universidade, atendendo solicitação de professores e estudantes; curso de braile; promoção, em parceria com o Decanato de Gestão de Pessoas, por meio do PROCAP, e com outras instituições, oferece cursos de capacitação relacionados a deficiências e de atendimento a esse grupo.

Entre os projetos em desenvolvimento, estão: planejamento do PPNE, juntamente com a Prefeitura do *Campus*, para construção de novas vias de acesso entre o ICC e a BCE, que visam atender às normas técnicas da ABNT e garantir acessibilidade à comunidade universitária (ABNT/NBR 9050, 2011); implantação de um laboratório com tecnologia assistiva com recursos provenientes do Projeto INCLUIR.

Rodrigues e Palmin (2007) ressaltam que é exigida a introdução de uma cultura de respeito de mudanças de atitude perante o diferente. Na UnB, é necessário o desenvolvimento de ações concretas para situar a UnB, enquanto organização universitária, como modelo de inclusão social, acadêmica e física.

5.3.8.2 Acessibilidade na Comunicação

Com medidas de baixo custo e que envolvem prioritariamente mudanças de mentalidade, é possível avançar na garantia de mais acessibilidade na comunicação entre as pessoas com e sem deficiência.

Pode-se exemplificar: um palestrante que descreve os gráficos e imagens de sua apresentação possibilita aos participantes cegos equiparação de oportunidades e promove qualidade de comunicação entre cidadãos. Porém, os palestrantes mais experientes organizam suas falas em congressos de modo a não precisar ler o que está escrito em *slides*, *transparências*, *power point*, etc.

O processo de inclusão nos ensina o contrário, a incorporação dessas preocupações nas disseminações das ideias dos palestrantes, levando a um aprimoramento natural como comunicador, inserindo-o como agente no processo de democratização da informação. Não rotular pessoas com deficiência como pertencentes a um grupo homogêneo de cidadãos que partilham uma única personalidade, como: pessoas com deficiência são trabalhadores responsáveis; crianças com Síndrome de Down têm sempre muito carinho para oferecer, ou todo jovem cego é excelente massagista.

A inserção do tema 'deficiência' nas políticas gerais não significa que as dificuldades específicas enfrentadas por pessoas com deficiência serão naturalmente resolvidas. É preciso que as políticas públicas gerais deem atenção específica ao direito à participação das pessoas que não andam, não se expressam, não ouvem ou não se parecem de algum modo – em seu aspecto físico e em suas formas de

expressão – com os modelos de representação humana aos quais as sociedades estejam habituadas e que valorizam o belo, o bom, o justo (MASINI, 1994).

5.3.8.3 Formas de igualdade de direitos

- Pessoas surdas que se utilizam da língua de sinais de seus países ou região poder entenderem o que está sendo falado, dar sua opinião, argumentar e influenciar decisões em um fórum quando há intérprete de língua de sinais.
- Pessoas surdas que fazem leitura labial poder participarem de uma reunião comunitária se a arrumação das cadeiras for feita de forma que elas possam visualizar a articulação da boca da maioria dos presentes.
- Pessoas com baixa visão e cegas poder ler e terem acesso à cultura tendo disponíveis livros e outros materiais em letras ampliadas e braile, computadores e *sites* com padrão de acessibilidade com navegação com programas de leitura de tela.

5.3.8.4 Acessibilidade física

O PPNE busca, conjuntamente com a Prefeitura do *Campus* Universitário, democratizar o espaço físico da UnB e equacionar tecnicamente o problema da acessibilidade, por meio do planejamento, elaboração de diagnósticos e execução de projetos arquitetônicos e paisagísticos para adaptação, eliminação e supressão de barreiras arquitetônicas existentes.

Oferece também transporte, com reserva prévia de horário, dentro do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro com motorista capacitado e veículo próprio, e adaptado para os alunos cadastrados com deficiência e dificuldades de locomoção. Hoje, esse serviço não é realizado por falta de transporte adaptado, causando grande prejuízo aos alunos que utilizavam os serviços de transporte pelo PPNE, devido à grande distância a ser percorrida entre as salas de aula e os espaços comunitários, tais como: restaurante universitário, bancas de revistas, bibliotecas, bancos, entre outros. Com relação à acessibilidade, apesar das solicitações feitas à Prefeitura, os problemas enfrentados pelos alunos ainda são muito grandes, como consta do Relatório PPNE/UnB de 2008 a 2011:

O PPNE realiza, ainda, algumas atividades de forma contínua, conforme Relatório PPNE/UnB de 2009-2011, entre elas:

O acompanhamento acadêmico dos estudantes, por meio de orientação no período de matrícula e acompanhamento contínuo de sua vivência acadêmica de modo a prevenir situações de evasão e desligamento da universidade. [...] desenvolver ações diversas que considerem a sua subjetividade e promovam melhorias na sua vivência na UnB; o envio de cartas de apresentação dos estudantes cadastrados, a fim de oferecer ao professor o conhecimento a respeito da necessidade especial do estudante e das adaptações pedagógicas necessárias ao seu bom desempenho na disciplina; [...] Um exemplo é o Projeto “Ensino de Química para alunos com deficiência visual”, realizado por meio de uma parceria entre o Instituto de Química, a Faculdade de Educação e o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual, que busca desenvolver uma metodologia de ensino de Química para alunos cegos e com baixa visão por meio da adaptação de recursos didáticos e experimentos; o PPNE, em parceria com o Programa de pós-graduação em Linguística (PPGL), [...] seleção de profissionais intérpretes de Libras para realizar a tradução simultânea nas aulas [...] e acompanha os alunos surdos no *Campus*, quando necessitam de interpretação fora do horário de aula ou na ausência dos intérpretes contratados.

5.3.8.5 Acessibilidade tecnológica

Expressão utilizada internacionalmente, que engloba as tecnologias assistivas de baixo e de alto custo, referindo-se a equipamentos, produtos ou sistemas capazes de contribuir para o pleno desenvolvimento das potencialidades de pessoas com limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas, proporcionando-lhes o acesso a processos e bens já utilizados pela comunidade. Por exemplo:

- fita crepe, sucatas, embalagens, papelão, barbante, espuma, compensado, sementes. Uma pessoa com paralisia cerebral sem acesso a um adaptador que lhe ajude a manter o lápis firme na mão pode amarrá-lo ao dedo com a ajuda de uma fita crepe;
- elevadores com voz ativada automaticamente para qualquer usuário;
- ônibus com rampas ou plataformas para acesso de cadeirantes;
- *site* com acessibilidade passível de leitura pelos programas de voz utilizados por cegos. A redação e manipulação de documentação impressa em papel apresentam problemas de acessibilidade.

Algumas soluções e recomendações de acessibilidade para pessoas com deficiência motora, baixa visão e cegos:

- a documentação em papel continua a ser um componente inerente à atividade administrativa dos locais de trabalho, constituindo muitas vezes dificuldade para pessoas com problemas de visão e manipulação. Para essas pessoas, um simples recibo de vencimento pode ser um documento inacessível. O acesso a documentação pode ser com manipulação física por meio de ajudas técnicas, ou digitalizados para serem convertidos em texto eletrônico, voz ou braille. Hoje já há muitos recursos tecnológicos, como programas para deficientes visual, impressoras em braille, traduções de livros, biblioteca digital e sonora, além de outros recursos eletrônicos existentes.

5.3.8.6 Acessibilidade para pessoas com deficiência motora

- o ato de segurar um livro e folhear uma página ao mesmo tempo pode ser impossível a muitas pessoas. Nessa situação estão as pessoas com paralisia ou com falta de algum membro superior, quem não têm força devido a uma doença neuromuscular ou pessoas com dificuldades de coordenação e manipulação fina, entre outros. Sempre que possível, é desejável que um livro ou documento possua uma encadernação que permita abertura fácil sem necessitar de ser sustido para estar aberto ou folhear uma página. Além disso, o papel não deve ser do tipo acetinado, para evitar o deslizamento de ponteiros ao passar as páginas;
- uso da ponteira de cabeça que é ajustada na parte frontal de um dispositivo em forma de capacete de forma a permitir, com o movimento da cabeça, o uso do teclado ou de outro dispositivo. É ideal para pessoas tetraplégicas ou com paralisia cerebral, mas com boa mobilidade ao nível do pescoço.

5.3.8.7 Acessibilidade para pessoas com tetraplegia, doenças neuromusculares ou paralisia cerebral

- podem ter muita dificuldade em folhear um livro, com ajudas técnicas simples (por exemplo: ponteiro ou dedal com borracha), necessitando de equipamentos

eletrônicos desenhados para esse propósito. O comando de um Folheador Eletrônico (passa-páginas) pode ser efetuado, no limite, com a ativação de um simples interruptor sensível ao toque, a um movimento, ao som ou a um simples sopro. Nessa resposta, é preciso ter em conta também que nem todas as publicações em papel podem ser manipuladas por um Folheador Eletrônico devido às variações do tamanho, volume e ao próprio material do papel.

5.3.8.8 Acessibilidade para a deficiência física

- É frequente encontrar cadeiras de rodas elétricas controladas por um Joystick. Da mesma forma, pode-se adotar um Joystick como dispositivo apontador do computador.

5.3.8.9 Acessibilidade para a deficiência auditiva

- Legendagem. O uso de um editor de legendas para conteúdos de vídeo;
- as pessoas surdas ou com deficiência auditiva não utilizam nenhum programa ou equipamento auxiliar. As principais dificuldades que encontram são a percepção e localização de sinais sonoros e o acesso a mensagens faladas ou a qualquer tipo de informação em áudio. A informação de um conteúdo em formato de áudio ou vídeo poderá ser apresentada em um texto fixo ou por meio de uma legenda dinâmica sincronizada em tempo real com o som.

5.3.8.10 A acessibilidade para a deficiência visual:

- monitor de grande dimensão. Um monitor de 19 ou 21 polegadas pode ser importante para pessoas com dificuldades de visão que estejam a utilizar baixa resolução, alto contraste ou mesmo *Software* de Ampliação. O mesmo é válido para um utilizador de teclado na tela, uma vez que essa ferramenta ocupa parte da área de leitura. O *Zoom Text* é um ampliador de tela e pode incluir a opção de leitura de tela, permitindo menor esforço visual em determinadas situações. O Leitor de tela capta a informação de um computador e envia-a em tempo real para um sintetizador de fala ou um terminal de Braille. Essa ajuda técnica é concebida

para utilizadores cegos proporcionando acesso às principais aplicações de meio eletrónico bem como à internet. Um dos leitores de tela mais utilizado é o *Jaws*. Contudo, o leitor de tela não resolve todos os problemas de uma interação "às cegas". Não é possível, por exemplo, ler um gráfico ou um texto sob a forma de imagem ou tornar fácil a utilização do mouse. As pessoas com baixa visão recorrem a programas que permitem aumentar o contraste e o tamanho do texto, do cursor ou de uma zona parcial da tela. Uma Linha Braille é um dispositivo composto por uma fila de células braille eletrônicas que podem reproduzir o texto presente na tela do computador. O número de células braille varia normalmente entre 20, 40 e 60 células. A impressora braille é um periférico que permite a impressão de textos eletrónicos em braille. O Braille *n'Speak* é pequeno, portátil, com grande autonomia, sendo usado como blocos de notas para cegos.

O seu pequeno tamanho, robustez e facilidade de utilização fazem dessa máquina um excelente instrumento de leitura e escrita, inclusive para as crianças. Apesar de se tratar de um computador, não exige ao seu utilizador conhecimentos de informática. Ele associa ao sistema braille a facilidade de escrita que se consegue em uma máquina de escrever braille, a versatilidade de pesquisa instantânea de um computador, elimina a necessidade de grandes espaços de armazenamento da informação em suporte papel e a possibilidade de transportar grandes quantidades de informação com o mínimo esforço. Ligado a um PC funciona como Sintetizador de Fala, transmite e recebe arquivos. Também é possível ligá-lo a uma impressora comum ou braille para imprimir os textos armazenados.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A inclusão ainda é um grande desafio para todas as Universidades, visto que é necessário considerar a sensibilidade e a necessidade que possibilitam resultado desse processo em relação também ao ensino e à aprendizagem dos alunos com NEs. Ainda são necessárias inovação e mudança de paradigmas para se chegar a uma realidade inclusiva de qualidade no ensino superior. Para tanto, é preciso ampliar as discussões, no que concerne à acessibilidade de comunicação nas comunidades universitárias.

Por se tratar de tema inovador, urge avançar nos estudos e pesquisas na área de inclusão de pessoas com NEs na Universidade de Brasília. Nessa perspectiva, construiu-se um trabalho científico em busca de respostas para indagações da pesquisa. E, assim, de acordo com Barros (1996), pesquisar significa realizar empreendimentos para descobrir e para conhecer algo. A pesquisa é constituída de dinâmica de questionamentos, indagações. É a busca de uma resposta significativa a uma dúvida ou problema.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade de Brasília, no período de 2010-2012, única Instituição Federal de Ensino Superior do Distrito Federal. Está localizada na Asa Norte de Brasília, DF, no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. Tratara-se de uma Universidade que tem contribuído para a melhoria e a transformação da sociedade como um todo, e seu objetivo é promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com qualidade, buscando sempre o Conhecimento.

Os valores metodológicos, segundo Laille e Dionne (2009), Sampieri, Collado e Pilar (2006):

[...] são os que nos fazem estimar que o saber construído de maneira metódica, especialmente pela pesquisa, vale a pena ser obtido e que vale a pena seguir os meios para nele chegar. Isso exige curiosidade e ceticismo, a confiança na razão e no procedimento científico e também a aceitação dos seus limites.

À luz dessa evidência, a pesquisadora não se acomodou diante da ausência do conhecimento quando percebeu o problema existente, preconizando desde logo que a pesquisa poderia contribuir para a solução do problema ora tema desta tese.

Esse procedimento da pesquisa aguçou o espírito desta pesquisadora de aceitar desafios para atingir um objetivo. Assim, confiando na razão e no modo de fazer científico, buscou firmar suas bases para confirmar as teorias baseadas nas práticas.

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas/CEP-IH da Universidade de Brasília, conforme estabelecido na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 196/96, que regulamenta os cuidados éticos das pesquisas com seres humanos. A pesquisa foi encaminhada ao CEP/IH de forma virtual, não sendo necessária a apresentação de documentos impressos ou submissão presencial dos documentos pela pesquisadora de acordo com o regulamento do CEP/IH/UnB.

Por conseguinte, tomaram-se todos os cuidados éticos para garantir a integridade moral, física e material do público-alvo da pesquisa. Usou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), exigência do Comitê de Ética, para que fosse assinado por todos os participantes da pesquisa. No Termo, os respondentes foram informados a respeito dos objetivos da pesquisa e do comprometimento da pesquisadora em manter o anonimato e a não publicação dos dados de identificação dos alunos que foram selecionados para responder os questionários. Os participantes que responderam as entrevistas, Coordenadores e Professores da UnB, assinaram o TCL autorizando a publicação dos seus nomes nesta tese.

A pesquisadora informou que a participação não era obrigatória e que o participante teria a liberdade para desistir a qualquer momento. Também esclareceu que a pesquisa era de cunho meramente científico e que as informações registradas nos questionários e as entrevistas com os professores seriam utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva, não tendo qualquer repercussão pessoal em relação ao tema. Ainda houve o comprometimento da pesquisadora em devolver aos participantes, ao término da pesquisa, os resultados obtidos.

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada na pesquisa. Do ponto de vista metodológico, o trabalho constitui-se de estudo de campo, embasado em estudos teóricos, de caráter exploratório.

A opção por esse método objetiva reunir o maior número de informações de diferentes fontes para se conhecer as dificuldades que os alunos com NEEs enfrentam durante a sua trajetória acadêmica no contexto universitário da UnB.

6.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Na Metodologia de pesquisa foi realizada uma investigação científica em busca de respostas, que avançaram com uma pesquisa de campo, embasadas em estudos teóricos, de caráter exploratório, com intuito de conhecer as políticas de inclusão existentes.

A metodologia adotada é classificada como Pesquisa Aplicada, de natureza Descritiva, Exploratória, baseada no Método Indutivo de abordagem mista de análise quantitativa-qualitativa e de observação. Foi realizada pesquisa documental e bibliográfica de diversos autores que abordam o tema em estudo (LAVILLE; DIONNE, 2009), e uma pesquisa de campo no *Campus* da UnB, tendo como instrumentos avaliativos questionários – voltados para os alunos com NEs, para os alunos deficientes e outro para o tutores desses alunos – que continham perguntas abertas e fechadas; e entrevistas com os Coordenadores do PPNE e com os Professores dos alunos com NEs.

A fim de que se entenda a inclusão e a trajetória acadêmica de alunos com NEs na UnB, recorreu-se à literatura especializada a respeito dos assuntos que permeiam este estudo, por meio de teses, livros, artigos, dissertações, entre outros, objetivando a pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica também incluiu relatórios não publicados, enciclopédias, dicionários, resenhas de obras, entre numerosos instrumentos bibliográficos que guiaram a pesquisadora neste trabalho científico.

A pesquisa investigou o ingresso, o acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Especiais da UnB, cadastrados no PPNE/UnB, com a finalidade de diagnosticar a política de inclusão deles na trajetória acadêmica, visando à obtenção de respostas mais próximas da realidade inclusiva da UnB.

6.1.1 Pesquisa Aplicada

A pesquisa aplicada gerou investigação e conhecimento para aplicações práticas dirigidas à solução dos problemas específicos dos alunos com necessidades especiais da UnB, envolvendo verdades e interesses da comunidade

acadêmica e dos próprios alunos com NEs, buscando encontrar meios para vencer os desafios e garantir a permanência até a formação acadêmica.

6.1.2 Pesquisa Exploratória e Descritiva

A pesquisa é considerada Exploratória porque proporcionou maior familiaridade do problema com a ideia de torná-lo explícito, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas e questionários, que foram aplicados em pessoas que tiveram experiência práticas e vivenciaram a realidade desse problema, permitindo o estímulo à compreensão e a procurar solução na comunidade acadêmica da UnB.

No caso da Universidade de Brasília, poderá ser de suma importância para o avanço nas questões relativas à inclusão e permanência dos alunos com NEs na Instituição.

A Pesquisa é Descritiva porque descreveu características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, o que evidencia e descreve as características de uma população constituída por alunos e professores da UnB. Esse tipo de pesquisa envolve o uso de técnica padronizada de coletas de dados, com a elaboração e aplicação de questionários e observações sistemáticas, assumindo a forma de levantamento, a fim de obter resultados possíveis de serem aplicados. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

6.1.3 Pesquisa Bibliográfica e Documental

Esta pesquisa é considerada Bibliográfica porque alguns capítulos foram elaborados a partir de materiais já publicados, materiais históricos, registros estatísticos, constituídos de livros, artigos de periódicos e textos que abordam políticas de inclusão direcionados ao público de PNEs, jornais, relatórios institucionais, legislação vigente, portarias e documentos de comunicação de massa (internet).

É considerada Documental porque foram utilizados materiais que não receberam tratamento analítico, sendo que alguns ainda sequer foram publicados.

Foram pesquisadas informações, materiais, documentos institucionais e dados secundários e materiais nunca antes analisados, acessados nos arquivos do Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília. Esse instrumento de pesquisa foi usado com a ideia de fundamentar melhor a tese teoricamente.

6.2 MÉTODOS APLICADOS NA PESQUISA

A pesquisadora se baseou no método científico para analisar os dados pesquisados nesta tese. É um processo mental realizado por meio de observação dos fenômenos que induz a descobertas das relações, a fim de generalizar, partindo de dados particulares, constatados nas partes examinadas. Assim, pode-se inferir uma verdade geral ou universal não contida.

6.2.1 Método Indutivo

O Método Indutivo, segundo Gil (1999), Lakatos e Marconi (2004), proposto pelos empiristas Bacon (2000) e Hume (1998), é fundamentado na experiência, não considerando os princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta da vida acadêmica dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na UnB.

6.2.2 Método da Observação

É um método onde a pesquisadora esteve observando, inquirindo, comparando, verificando, monitorando, avaliando os significados da realidade em que está inserida. Com um olhar humanizado, crê que é possível encontrar respostas às indagações em todos os setores da vida. Neste trabalho, as vantagens do uso da observação da pesquisadora foi o aproveitamento de vivências, para o alcance de resultados positivos por meio da observação no local de trabalho.

6.3 TIPO DE ANÁLISE DA PESQUISA

Na metodologia foi necessário avançar nos estudos e pesquisas na área de inclusão de pessoas com NEs na UnB. Nessa perspectiva, construiu-se um trabalho científico com indagações em busca de respostas, onde foi realizada uma pesquisa de campo embasado em estudos teóricos, de caráter exploratório, com o intuito de conhecer a realidade da trajetória acadêmica dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e o posicionamento acerca da implantação do Sistema de Cotas na UnB.

6.3.1 Análise com Abordagem Mista – Quantitativa e Qualitativa

Para este estudo optou-se pela investigação com abordagem mista, que é a análise quantitativa e qualitativa, por entender que somente as perguntas fechadas limitariam muito as respostas e não responderiam a todos os questionamentos feitos na presente tese e, juntas com as questões abertas, alcançariam resultados mais confiáveis e válidos, de acordo com a abordagem do problema, além de obter resultados mais fidedignos, para adquirir mais informações e respostas mais abrangentes e seguras sobre o tema. Do ponto de vista da abordagem quantitativa, considerou-se o número de opiniões e informações para classificação e análise de dados, utilizando-se técnicas e porcentagens. Com relação à análise qualitativa, os dados analisados são relativos às questões objetivas e a subjetividade implícita nessas respostas, que não podem ser traduzidas em números, uma vez que não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, haja vista que o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave na pesquisa. Por conseguinte, é descritiva, porquanto a pesquisadora analisou esses dados também de forma indutiva (MENEZES; SILVA, 2001).

Na modalidade qualitativa, foram aplicados questionários com 21 perguntas abertas e fechadas para os alunos NEs; 12 perguntas fechadas para os alunos não NEs e oito perguntas abertas para os tutores. Nas entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas (objetivas e subjetivas), o roteiro foi elaborado com nove perguntas para os professores e 17 perguntas para os coordenadores, ex- coordenadores e assistente social, o que demonstra ser uma

metodologia eficiente quando não se tem informações a respeito das possíveis respostas, servindo para aprofundar as opiniões sobre o tema, pois a teoria é infinita, haja vista que o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, onde o instrumento-chave foi a pesquisadora. A maior dificuldade nessa análise é que são mais difíceis de codificar, classificar, preparar para a análise e analisar.

Nesta pesquisa, a análise quantitativa traduziu em números as opiniões e informações para classificação e análise dos dados, utilizando-se técnicas e porcentagem para obter resultado das perguntas fechadas, as quais limitaram as respostas da amostra, e, por vezes, nenhuma dessas categorias descreve com exatidão o que os participantes têm em mente; nem sempre se capta o que se passa na mente desses indivíduos. Ao mesmo tempo, há vantagens nas questões fechadas, porque são fáceis de codificar e preparar sua análise.

Além do mais, apresenta distorções derivadas de diferentes fontes, tendo a mesma questão várias respostas, e, ainda, não respondem com precisão o que na realidade desejam, gerando confusão em suas respostas (BLACK;CHAMPIO, 1976).

6.3.1.1 Pesquisa Quantitativa e suas bases científicas

A pesquisadora avaliou que a pesquisa de análise quantitativa - qualitativa oportunizaria resultado mais fidedigno, e que, segundo Santos Filho e Gamboa (1995), quando dizem que foi necessário uma análise quantitativa, segue um paradigma positivista e concebe os objetos de estudos sociais como os objetos físicos, objetivando a elaboração de leis.

A análise quantitativa se utiliza de recursos e técnicas estatísticas, considerando que tudo pode ser quantificável, ou seja, traduzido em números, opiniões e informações para que seja classificada e analisada. As opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados podem ser mais bem avaliadas por meio desse tipo de análise, uma vez que utiliza instrumentos estruturados (questionários). Segundo Silva e Menezes (2001), requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão).

O paradigma de pesquisa qualitativa já conquistou seu espaço nas ciências humanas, por isso a discussão “qualitativo *versus* quantitativo” se apresenta como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a

complementaridade entre ambos. No entanto, ainda há discussões a respeito da validade das análises interpretativistas que seguem o método indutivo, principalmente nas ocasiões em que o pesquisador é participante.

Ainda nessa questão, Santos e Gamboa (1995), a fim de compreender por que as análises interpretativistas são questionadas, confirmam que convém compreender cada uma dessas duas abordagens (quantitativa e qualitativa); espera-se que nesse movimento de compreensão, e também de diferenciação, seja percebida complementaridade entre ambas.

6.3.1.2 Pesquisa Qualitativa e suas bases científicas

A pesquisa é Qualitativa porque considera uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito com caráter exploratório. Esse tipo de pesquisa não requer uso de métodos e técnicas estatísticas. É utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. O ambiente natural é fonte direta para coletas de dados e o pesquisador é o instrumento-chave que desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias. Quando a pesquisa é qualitativa, é também descritiva e indutiva, isso é, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos.

A análise qualitativa deve representar um universo de maneira que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Como obtém resultados concretos e com menos possibilidade de equívocos na interpretação, permite a mensuração dos dados e o teste de hipóteses. Em diversas situações, é possível esquematizar um histórico de informações por meio da criação de índices, que permitem a comparação dos dados no decorrer do tempo.

Minayo (1993), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa quantitativa ou qualitativa como sendo a:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

A pesquisa qualitativa é uma atividade do cotidiano, diz Demo (1996, p. 34), considerando-a como um “questionamento sistemático, crítico e criativo, mas a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Demo (1995) assevera que uma pesquisa qualitativa realizada com ética e responsabilidade é antes de tudo uma atividade científica pela qual se percebe a realidade, ou seja, a experiência e a vivência no meio em que se realiza o objeto da pesquisa. Por essa razão “ocorre o fenômeno de aproximações sucessivas dessa realidade, por meio de uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 1993).

Alguns autores se colocam criticamente quanto à veracidade da pesquisa qualitativa. Contudo, demonstrar-se-á neste trabalho científico as vantagens do uso da observação participante e o aproveitamento de vivências para o alcance de resultados positivos por meio da pesquisa qualitativa.

A opção pela pesquisa qualitativa deixa de lado o positivismo da pesquisa quantitativa, uma vez que essa contou com cientistas os quais a tripudiam até hoje, dizendo-se amantes somente de métodos que quantifiquem dados, desprezando o lado humano, o qual tanto prevalece em qualquer lugar, em qualquer prática, simplificando grosseiramente a realidade intensamente complexa.

Em verdade, qualquer afirmativa contrária à possibilidade de nova interpretação dos fatos em que se pretenda a participação intensa daqueles que são objeto da pesquisa, esses críticos atacam e rejeitam outras possibilidades de se concluir levantamento de dados. Por isso, a pesquisa qualitativa, longe de ser uma metodologia desprezada, é cada vez mais utilizada para consecução de objetivos de pesquisa social, e seus atores querem participar não como um indicador quantitativo, mas sim como um ator participante.

É por essa razão que a presente pesquisa foi realizada em bases qualitativas. Demo (2004) assegura que:

A pesquisa qualitativa também formaliza, mas procura preservar a realidade acima do método. Procuramos na realidade informação – dados – sobre ela, de sorte que a possamos manipular cientificamente, permitindo tanto sua melhor compreensão, quanto, sobretudo, condições de intervenção e mudança.

A partir desse contexto, entende-se que um dos objetivos da pesquisa qualitativa é interpretar um fenômeno.

6.4 MÉTODOS E INSTRUMENTOS TÉCNICOS PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

A escolha de fazer a pesquisa na Universidade de Brasília se deu pelo fato de a Instituição ter um Programa de Apoio a Pessoas com Necessidade Especiais (PPNE), com 67 alunos com NEs cadastrados e matriculados até o 1^o semestre de 2011; as dificuldades de acompanhamento dos alunos na trajetória acadêmica pelo Programa; de a pesquisadora trabalhar na UnB, no ambiente pesquisado – o PPNE – e também pelo interesse na área de inclusão.

Para abordar a análise de dados nesta pesquisa, foi proposto um estudo para observar e conhecer a trajetória acadêmica dos alunos com NEs da UnB e conhecer a opinião a respeito da implantação do sistema de cotas.

Os instrumentos avaliativos utilizados são compostos de entrevistas e questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas. Pretende-se realizar um diagnóstico e uma avaliação da implantação do sistema de cotas para os alunos com NEs na UnB, identificando fatores condicionantes para que se possam verificar quais são as principais dificuldades e desafios acadêmicos enfrentados pelos alunos com NEs na Instituição.

Segundo dados do CESPE (2011) e do Relatório do 2^o semestre do PPNE/UnB (2011), percebe-se que é muito baixo o número de alunos com NEs que ingressaram na UnB. Relatório da UNICEF (2009) publicou a evidência de como os grupos continuam sendo atingidos pela iniquidade do Sistema Educacional brasileiro. Nesse contexto, o ingresso de pessoas com NEs nas IES é gradativo, demandando ações para garantir maior ingresso desses alunos no ensino superior, além da preparação das Universidades para acolherem alunos com deficiência.

Para que se desenvolvam parâmetros e esses possam ser avaliados nesse processo de inclusão de alunos com NEs e seu acesso à UnB, a pesquisa partirá da coleta, da análise e da avaliação de dados. Uma vez que se pretende compreender que a busca de referências de literaturas de artigos científicos, publicados em base de dados, já ofertados pela própria UnB, permitiu realizar uma pesquisa documental para suprir as variáveis estipuladas pela pesquisa que ainda não foram mensuradas por meio de questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas, permitindo identificar fatores favoráveis para a aceitação de cotas para alunos com

NEs na UnB; e a observação e avaliação na trajetória acadêmica dos alunos cadastrados no PPNE/UnB.

O meio de investigação, em uma primeira etapa, consistiu de investigação documental de fontes primárias disponíveis, como: projetos, registros, regulamentos, leis, informações eletrônicas da UnB, realizando profundo diagnóstico situacional dos atuais alunos com NEs. Em uma segunda etapa, foram entrevistados os atores envolvidos na UnB: coordenadores do PPNE/Vice-Reitoria, professores, alunos tutores, alunos com NEs e alunos não NEs matriculados na UnB.

Em paralelo, como fonte secundária, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental com base em artigos científicos e materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas a respeito da questão da inclusão de PNEs nas IFES, bem como toda a preparação dos *Campi* universitários para recebê-los, além das normas jurídicas aprovadas e em forma de lei, abordando o debate no Congresso Nacional e nos movimentos sociais ligados diretamente aos alunos com NEs.

Em uma segunda etapa, o meio de investigação foram realizadas entrevistas com amostra simples e aleatória dentro UnB, para investigar quais os impactos políticos e sociais de medidas inclusivas como as cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB e analisar a trajetória acadêmica dos alunos com NEs.

6.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa etapa, serão interpretados e analisados os dados que foram tabulados anteriormente. Realizou-se a análise para atender aos objetivos da pesquisa, por meio da comparação e do confronto de dados e provas, que visam à confirmação ou a rejeição das hipóteses levantadas ou pressupostos da pesquisa.

6.5.1 Coleta de Dados

A pesquisa de campo apoia-se em captação de dados com a veracidade e seriedade que requer uma pesquisa idônea.

Segundo Silva e Menezes (2001):

O instrumento de coleta de dados escolhido deverá proporcionar uma interação efetiva entre você, o informante e a pesquisa que está sendo realizada. Para facilitar o processo de tabulação de dados por meio de

suportes computacionais, as questões e suas respostas devem ser previamente codificadas. A coleta de dados estará relacionada com o problema, a hipótese ou os pressupostos da pesquisa e objetiva obter elementos para que os objetivos propostos na pesquisa possam ser alcançados. Neste estágio você escolhe também as possíveis formas de tabulação e apresentação de dados e os meios (os métodos estatísticos, os instrumentos manuais ou computacionais) que serão usados para facilitar a interpretação e análise dos dados.

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro da UnB, e teve como instrumentos avaliativos: questionários e entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas e aplicados para o seguinte público-alvo: cinco professores da UnB que dão aula para os alunos PNEs; cinco coordenadores do PPNE/UnB; 12 alunos tutores que dão apoio acadêmico para os alunos com dificuldades nas disciplinas; 37 dos 67 alunos cadastrados no PPNE. Do total, 67 alunos com NEs que foram contatados, somente 37 responderam os questionários e assinaram o Termo de Consentimento Livre (TCLE) recomendado pelo Comitê de Ética, em que foi comunicada a garantia do anonimato do aluno. Contudo, não quiseram participar da pesquisa por questões pessoais. Foram aplicados ainda os questionários para 1.332 alunos não NEs, equivalentes a 10% do total de alunos matriculados nos 37 cursos que os alunos com NEs estudam.

Segundo Laville e Dionne (2009)

Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa míúde de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los pode-se, todavia estimular seu interesse por meio de uma carta de apresentação personalizada que, sem deixar dúvidas sobre o anonimato, explique-lhe as vantagens esperadas das conseqüências da pesquisa. Outras preocupações ajudarão a taxa de respostas: um questionário curto, atraente em sua apresentação com questões simples e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir).

6.5.1.1 Exploração Bibliográfica e Documental

Na etapa inicial, os dados foram obtidos a partir de exploração bibliográfica e documental na Universidade de Brasília, em universidades públicas e em órgãos governamentais. Cooper e Schindler (2003) afirmam que por meio da exploração “os pesquisadores desenvolvem conceitos de forma mais clara, estabelecem prioridades, desenvolvem definições operacionais e melhoram o planejamento final da pesquisa”.

6.5.1.2 Entrevistas

A entrevista foi um dos instrumentos utilizados para buscar ideias relativas às questões ou aspectos importantes da inclusão para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB.

A entrevista é um processo de interação social no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, por meio de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (HAGUETTE, 1995).

Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas, símbolos e transmite, por intermédio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Foram entrevistados pela pesquisadora os coordenadores do PPNE e professores de alunos com NEs. A entrevista foi realizada de forma escrita e personalizada. A participação foi livre, sendo que os entrevistados tinham a liberdade para desistir a qualquer momento. A pesquisa foi de cunho meramente científico e as informações obtidas por meio da entrevista foram utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva, não tendo qualquer repercussão pessoal em relação ao tema.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador. Ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador.

Segundo Laville e Dionne (2009):

As entrevistas semiestruturadas se constroem exatamente através de um roteiro tipo questionário, uniformizado com suas opções de respostas determinadas, salvo em vez de ser apresentada por escrito. O instrumento que emerge convém menos às pesquisas com dados criados e a sua busca de relações de causa e efeito. Em compensação possibilita sua flexibilidade de um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, suas crenças e valores. Acrescenta-se que não há modelo único para esse tipo de entrevistas não estruturadas, assim em alguns casos o pesquisador mantém o controle das direções.

As questões elaboradas para as entrevistas levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, para a segunda etapa, após a coleta dos dados documentais, passou-se às entrevistas qualitativas semiestruturadas e abertas com roteiro, de nove perguntas aplicadas aos professores de alunos com NEs e 17 perguntas para os coordenadores do Programa.

As entrevistas procuraram buscar ideias em relação às questões ou aspectos importantes do assunto tratado, além de descobrir o que é importante dentro do processo de inclusão. Algumas entrevistas foram realizadas por correio eletrônico e outras foram realizadas pela pesquisadora, por meio de gravações em tempo real, cujas respostas foram gravadas com autorização dos entrevistados e transcritas na íntegra, sendo outras respondidas por escrito pelos entrevistados, buscando informações necessárias. Os entrevistados falaram sobre sua percepção e experiências na vida acadêmica com esses alunos especiais, como veem a política educacional inclusiva e as políticas adotadas na UnB, além da história da política de inclusão na UnB e vários outros aspectos sobre o tema proposto.

O estudo respeitou os preceitos éticos da pesquisa; a pesquisadora informou aos entrevistados a garantia do anonimato e a liberdade de expressão sem interferência nas opiniões dos entrevistados.

6.5.1.3 Questionário

A pesquisadora optou em aplicar o questionário com perguntas abertas e fechadas, por entender que somente as perguntas fechadas limitariam muito as respostas e que não responderiam a todos os questionamentos feitos na presente tese, e com questões abertas alcançaria resultados mais confiáveis e válidos, de acordo com a abordagem do problema.

Segundo Sampieri, Collado e Pilar (2006),

O questionário é o instrumento mais utilizado para coletar os dados. Um questionário consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas. O conteúdo das questões é tão variado como os aspectos que ele mede basicamente são considerados dois tipos de questões abertas e fechadas. As questões fechadas contêm categorias ou alternativas de respostas que foram delimitadas isto é são apresentadas as possibilidades de respostas aos indivíduos e eles devem limitar-se a estas. Podem ser dicotômicas (duas alternativas de respostas) ou incluir várias alternativas de respostas. Como se pode observar nas questões fechadas as categorias de respostas são definidas a priori pelo pesquisador e são apresentadas ao respondente que deve escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta. As escalas de atitude em forma de questões ficaram dentro da categoria das questões fechadas. Ao

contrário das questões abertas não delimitam a priori as alternativas de respostas porque o número de categorias é muito elevado em teoria é infinito. Cada questionário obedece a diferentes necessidades e problemas de pesquisa o que faz com que em cada caso, o tipo de questão seja diferente. Algumas vezes estão incluídas apenas questões fechadas, outras vezes unicamente questões abertas e fechadas.

Os questionários aplicados aos alunos não NEs da UnB foram elaborados com 12 perguntas fechadas. Os questionários aplicados aos alunos PNEs foram elaborados com 21 questões abertas e fechadas. Os questionários aplicados aos tutores bolsistas dos alunos com NEs foram elaborados com oito questões abertas.

Ainda, segundo Sampieri, Collado e Pilar (2006),

[...] a principal desvantagem das questões fechadas é que limitam as respostas da amostra e por vezes nenhuma das categorias descreve com exatidão o que as pessoas têm em mente. Nem sempre se capta o que está na mente dos indivíduos. Por outro lado, as questões abertas são particularmente úteis quando não temos informação sobre as possíveis respostas das pessoas ou quando essa informação é insuficiente. Também serve em situações nas quais queiramos aprofundar uma opinião. Sua maior desvantagem é que são mais difíceis de codificar, classificar, preparar para análise e analisar. Além do mais apresentam distorções derivadas de diferentes fontes, por exemplo, os que enfrentam dificuldades para se expressar de forma oral e por escrito, talvez não respondam com precisão o que na realidade desejam, gerando confusão em suas respostas. Esse tipo de questão é frequentemente utilizado em questionários de abordagem qualitativa.

A pesquisa foi realizada no *Campus* da UnB, com aplicação dos questionários para os alunos, nos corredores do “Minhocão” e em salas de aulas. Foi aplicado pela pesquisadora e contou com a colaboração de professores em sala de aula.

Todos os questionários foram construídos em blocos, feitos em linguagem compreensiva ao informante e com linguagem acessível ao entendimento da população consultada. As perguntas relacionadas foram formuladas com o objetivo de obter dados para responder às perguntas relacionadas ao problema, visando à confirmação ou negação da hipótese formulada pela pesquisadora.

O instrumento avaliativo proposto foi um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas com análise qualitativa e quantitativa da pesquisa, que foi distribuído para 1.332 alunos não NEs, de cursos diversos da UnB. Esse quantitativo representa 10% dos 13.320 alunos que estudam nos 37 cursos que os alunos com NEs estudam. Os dados documentais do número de cursos dos alunos NEs foram coletados nos relatórios e documentos arquivados no PPNE/UnB, e o

total do número de alunos não NEs matriculados nos 37 cursos que os alunos com NEs estudam, foram coletados na Secretaria de Assuntos Acadêmicos (SAA/UnB).

Vale ressaltar que a escolha por questionários nesse momento da pesquisa foi pelo fato de atingir o maior número de pessoas, mesmo que não atinja a população inteira, mas ainda assim, uma amostra representativa. Além disso, a decisão por um questionário desse tipo foi tomada por ser um instrumento privilegiado de sondagem que alcança rápido um grande número de pessoas e sua uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira.

A partir dos resultados obtidos – com a aplicação dos questionários com perguntas abertas e fechadas para os alunos com NEs, não NEs e alunos Tutores, e entrevistas com os coordenadores e os professores da UnB – será possível se estabelecer novas metas, novos meios do alcance dos objetivos do Programa, contando com a participação integral dos coordenadores, professores, tutores e principalmente do aluno conscientizado do seu papel dentro da sociedade universitária na UnB e na comunidade brasileira na qual está inserido.

Nesse caso, é oportuno colocar que se pretende conscientizar a todos, inclusive a alta Administração da UnB, de que é necessária a participação com responsabilidade de todos. Para tanto, conta-se com os novos paradigmas da pesquisa qualitativa. Evitando-se a todo custo a inclusão somente dos alunos com NEs, mas de todos que compõem a Universidade, pois aqueles precisam de uma inclusão plena, rompendo com o medo de participar e doar-se nessa causa que é de todos. Por isso, Bortoni-Ricardo (2008) assegura que:

Nesse contexto, a autora explicita que a pesquisa realizada no meio universitário, e na escola, é de cunho social e tem sua origem baseada em dois paradigmas: o *positivista* (de caráter quantitativo) e o *interpretativista* (com caráter qualitativo). O livro tem como objetivo trazer subsídios que auxiliem seu leitor na construção de conhecimentos básicos acerca da metodologia da pesquisa qualitativa, capacitando-o a compreender o funcionamento de relatórios de pesquisa, de artigos científicos e sua importância no meio educacional.

A fim de que a aplicação da pesquisa qualitativa alcance de fato os resultados pretendidos, torna-se necessária a utilização da técnica da observação, que é uma forma de se realizar levantamento, permitindo a obtenção de dados dentro do contexto em que os fatos acontecem. Ao se escolher a técnica da observação participante, a qual implica inserção do pesquisador no ambiente em estudo, na

população ou na sua organização ou comunidade, para registrar comportamentos, interações ou acontecimentos.

Bortoni-Ricardo (2008), professora da UnB com vasta experiência no que tange à pesquisa qualitativa por meio da observação participante, assegura que:

No amplo conjunto de métodos e práticas que constituem a pesquisa interpretativa, com caráter qualitativo (...) nomeia alguns como a pesquisa etnográfica, a observação participante, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a pesquisa fenomenológica e a construtivista. No dizer da autora, "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto".

6.6 PÚBLICO-ALVO

No 1º semestre de 2011, foram cadastrados no PPNE 67 alunos de graduação e de pós-graduação e no 2º semestre de 2011 foram cadastrados 76. Participaram da pesquisa alunos com NEEs reconhecidas pela LDB n. 9.394/1996, pelo Decreto n. 3.298/1999 e pela Portaria MEC n. 1.679/1999; alunos sem NEs; alunos tutores que prestam apoio acadêmico em sala de aula, no acompanhamento das disciplinas aos alunos com necessidades educacionais especiais comprovadas; professores de alunos com NEEs; coordenadores; ex-coordenadores e assistente social do PPNE.

A pesquisa busca investigar a opinião dos alunos da UnB a respeito da implantação do Sistema de Cotas para Pessoas com Necessidades Especiais, que visa à promoção da inclusão de pessoas com deficiência. O Sistema de Cotas implantado na UnB reserva 20% de vagas para negros e 10 vagas por semestre para índios, por meio de um convênio firmado com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essas vagas buscam corrigir distorção do ordenamento jurídico brasileiro, considerando que já existe reserva de vagas de até 20% em concursos públicos para PNEs.

Esta pesquisa possui, ainda, o objetivo de conhecer as dificuldades enfrentadas durante a trajetória acadêmica dos alunos com NEs, evidenciando a necessidade de confrontar as práticas do Ensino Especial com a realidade do momento na UnB, buscando a criação de alternativas, a superação de dificuldades na educação especial e o acompanhamento dos avanços no sistema educacional inclusivo para atender às especificidades dos alunos com NEs na UnB.

7 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa realizada na Universidade de Brasília traz dados das entrevistas com os alunos com NES e não NES, tutores, professores e ex-coordenadores e assistente social. As respostas desse público-alvo é determinante. É a partir de suas respostas que podem ser respondidos os questionamentos deste estudo, de maneira a respaldar a pesquisadora com os resultados obtidos, para ajudar, confirmar ou não a hipótese levantada, conforme descreve a metodologia deste trabalho. A análise partiu do princípio de evidenciar o fortalecimento do PPNE na UnB, a importância do Programa, a partir da situação atual, e contribuir para melhor trajetória acadêmica desses alunos, evidenciando e confrontando as práticas do Ensino Especial com a realidade inclusiva da UnB.

7.1 ANÁLISE DOS ALUNOS PNEs

A figura abaixo mostra a faixa de idade dos alunos PNEs.

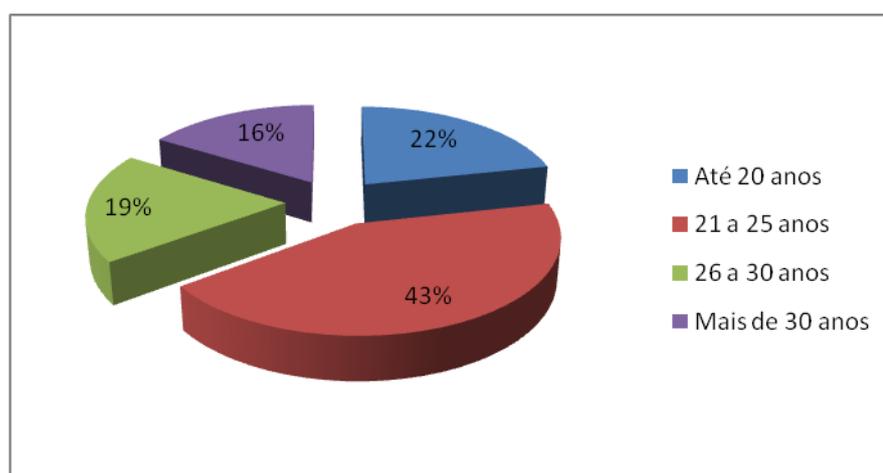


Figura 9 – Faixa de idade dos alunos PNEs.

Na figura acima, observa-se que 16 alunos com idade entre 21 e 25 anos, correspondem a 43% dos alunos entrevistados; oito alunos de até 20 anos de idade representam 22%; sete alunos entre 26 a 30 anos de idade correspondem a 19% e que seis alunos de mais de 30 anos de idade representam 16% do total.

Dessa forma, pode-se entender que a presença mais acentuada é de alunos com idade entre 21 a 25 anos, onde se percebe a volta desses alunos aos espaços escolares. Vale dizer que a inclusão ou a volta desses alunos de qualquer idade é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Essa inclusão faz

uma ruptura com o movimento da exclusão que vem sendo debatido por diferentes países, incluindo o Brasil, pois: “[...] aquelas pessoas com ‘deficiências’ vivem uma exclusão que não se delimita aos muros da escola, mas é agravada nos diversos setores da vida social, em que são colocadas em confronto com aqueles denominados ‘normais’” (VIZIM, 2001, p. 8).

A figura abaixo mostra o gênero dos alunos com Necessidades Especiais.

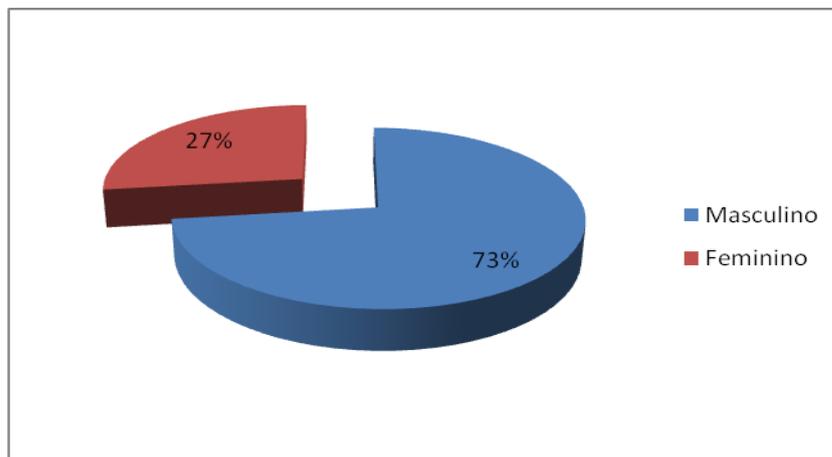


Figura 10 – Gênero dos alunos com NEs.

Nessa figura, observa-se que: 27 alunos são do sexo masculino, correspondendo a 73%, e somente dez do sexo feminino, correspondendo a 27% do total de 37 alunos pesquisados. Portanto, a presença de alunos do sexo masculino é mais acentuada.

Os dados apresentados na figura a seguir se referem ao ano de ingresso.

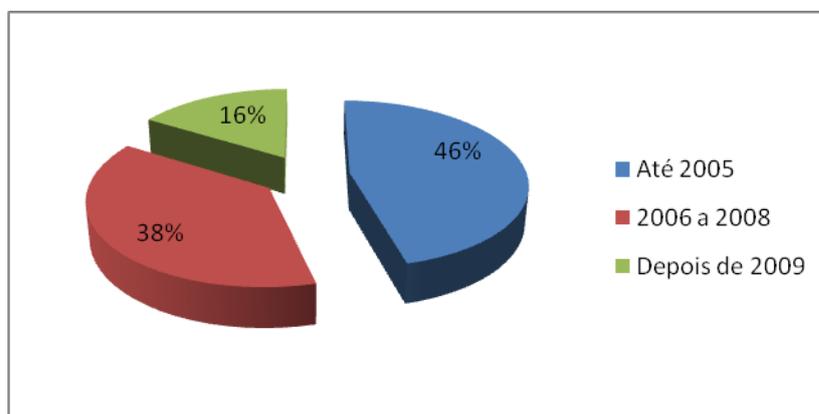


Figura 11 – Ano de Ingresso na UnB.

Observa-se que 17 alunos ingressaram na Universidade até o ano de 2005, correspondendo a 16%; de 2006 a 2008, ingressaram 14 alunos, correspondendo a 38%, e identificou-se na pesquisa que somente seis alunos ingressaram depois de 2009, representando 46% do total entrevistado. Dessa forma, entende-se que o maior número de ingressos na Universidade foi até 2005, ou seja, nos anos subsequentes, o quantitativo de alunos vem diminuindo progressivamente. Um dos prováveis fatores se deve ao elevado número de candidatos concorrentes e as dificuldades causadas pela deficiência.

A Tabela 9 apresenta a distribuição dos alunos por curso.

Tabela 9 – Distribuição dos alunos com NEs por curso.

Curso	
Letras – inglês	2
Ciências Políticas	2
Arquitetura e Urbanismo	3
Economia	2
Ciências Contábeis	1
Física	2
Engenharia Civil	2
Administração	1
Ciências Sociais	1
Pós Línguas	1
Direito	2
Mestrado em Agronegócio	1
Química	1
Letras – francês	2
Serviço Social	3
Biblioteconomia	3
Filosofia	1
Letras – japonês	2
Mestrado em Linguística	1
Engenharia Mecânica	1
Pedagogia	1
Letras – espanhol	1
Gestão Ambiental	1
Total	37

Os dados da tabela acima revelaram heterogeneidade em relação aos cursos oferecidos.

A figura a seguir demonstra o tipo de deficiência que os alunos possuem.

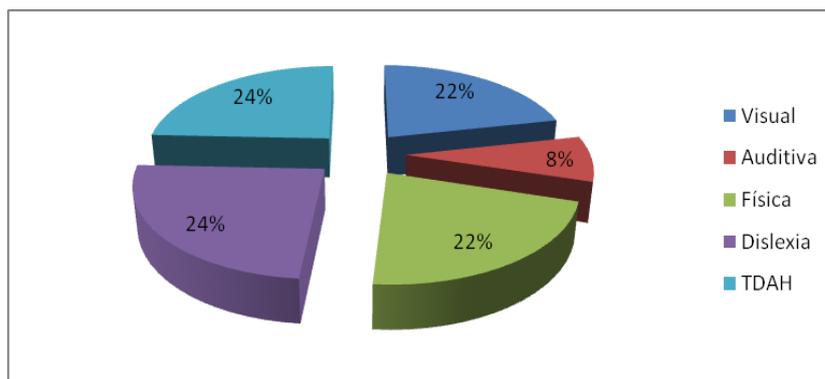


Figura 12 – Tipos de Deficiências.

Observa-se que nove alunos possuem dislexia e TDAH, correspondendo a 24% dos alunos. Identifica-se que oito alunos possuem alguma deficiência física ou visual, representando 22%. Ainda se pode três alunos com deficiência auditiva, representando 8% do total de alunos que foram pesquisados.

Oliveira e Manzini (2005) avaliaram a acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina, a partir do ponto de vista dos alunos com deficiências. Os resultados indicaram que a acessibilidade à aprendizagem, ao ensino e à formação profissional de qualidade estiveram presentes e ausentes durante as trajetórias acadêmicas, independentemente do tipo de deficiência.

A figura a seguir apresenta os dados referentes aos fatores que contribuíram para chegada ao ensino superior.

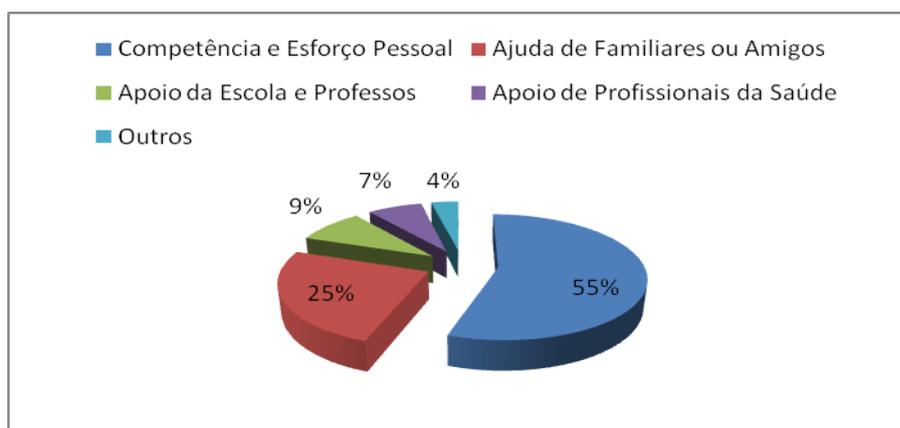


Figura 13 – Fatores que contribuíram para a chegada ao Ensino Superior.

Os alunos assinalaram mais de uma alternativa, somados os valores no total de 56, onde se abordam os fatores que contribuíram para a chegada ao ensino superior.

A opção escolhida pelos alunos soma-se 31, correspondendo a 55% dos alunos que dizem que os fatores que contribuíram para a chegada no ensino superior foram a sua própria competência e esforço pessoal, 14 alunos assinalaram que foi a ajuda de família ou amigos totalizando 25%, outro dado é que cinco alunos, representando 9%, contaram com o apoio da escola e professores que lhe ajudaram a ver o meio acadêmico como um lugar onde se produz conhecimento, e quatro alunos, representando 7%, dizem que a chegada ao ensino superior foi por apoio de profissionais da saúde, contudo dois alunos, representando 4%, dizem serem outros os motivos, os quais não estavam discriminados no questionário.

A figura abaixo mostra os principais motivos que levaram o aluno a escolher seu curso.

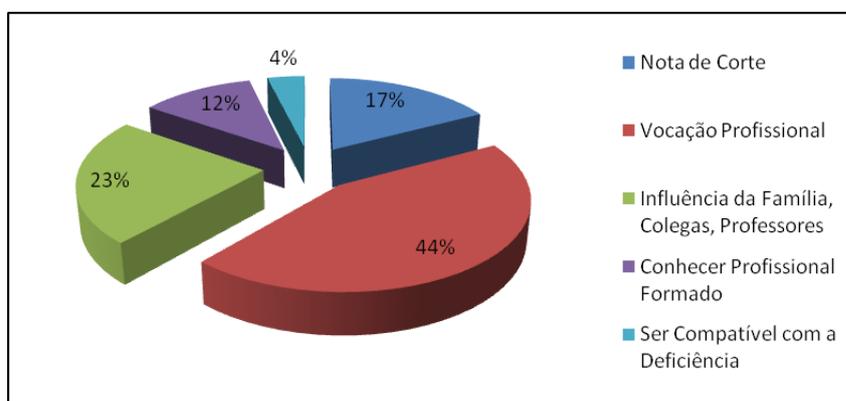


Figura 14 – Motivou a escolha do curso.

A figura acima demonstra que foram assinaladas mais de uma alternativa, possibilitando conhecer melhor o motivo pela escolha do curso. Observa-se que 12 alunos, representando 23% dos pesquisados, dizem que suas motivações foram a influência da família, colegas e professores que os levaram a escolher o curso, pois puderam observar e perceber a qual área de conhecimento estariam mais ligados.

Identifica-se na figura que seis alunos, representando 12%, disseram conhecer um profissional formado com quem se informaram sobre o mercado de trabalho, assim como as dificuldades e desafios que podem encontrar durante a vida profissional.

Porém, dois alunos, correspondendo a 4% do total, informaram que o motivo da escolha do curso foi pelo fato de ser compatível com a deficiência, ou seja, existe certo percentual de alunos deficientes que não se veem desenvolvendo outras ações senão aquelas que parecem ser mais fáceis em face da deficiência evidenciando que apesar da acessibilidade ter sido garantida, na prática ainda não acontece.

Outro dado informado é que nove alunos, correspondendo a 17%, informaram que o motivo da escolha do curso foi a nota de corte, isso mostra a vontade de ingressar na universidade, não demonstrando nenhum interesse com o curso em que pode vir a cursar.

Contudo, 23 alunos, correspondendo a 44%, informaram ser a escolha do curso baseada na vocação profissional, motivo esse que mostra a decisão desse alunado ao ingresso na universidade.

A figura a seguir mostra quantas vezes o entrevistado prestou o vestibular e o PAS.

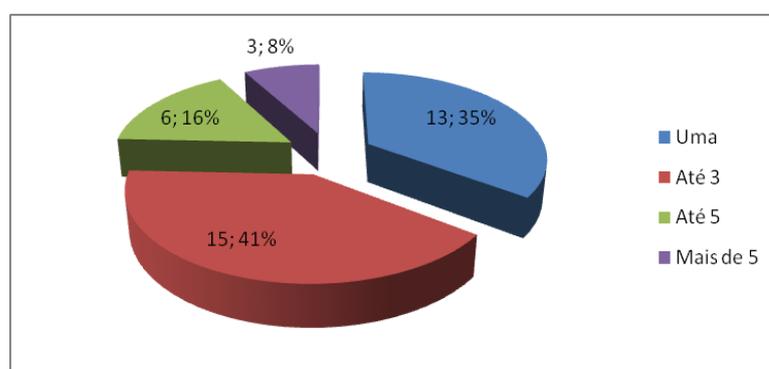


Figura 15 – Vezes que o aluno prestou Vestibular e PAS.

A figura mostra quantas vezes o aluno concorreu aos processos de seleção, vestibular e PAS. Observa-se que 13 alunos, correspondendo a 35% dos entrevistados, prestaram vestibular apenas uma vez e obtiveram aprovação de imediato. Porém 15 alunos, correspondendo a 41%, tiveram de fazer o vestibular até três vezes para seu ingresso na Universidade. Outros seis alunos, correspondendo a 16%, disseram ter feito o vestibular até cinco vezes para seu ingresso no nível superior. Três alunos, correspondendo a 8% dos entrevistados, disseram ter feito mais de cinco vezes.

Contudo, um dado demonstra certa preocupação, o que diz respeito aos três alunos que correspondem a 8% do total que precisaram de mais de cinco tentativas de inserção no campo do saber científico.

Na figura a seguir, observa-se se houve, por parte dos PNEs, solicitação de atendimento diferenciado no vestibular ou PAS.

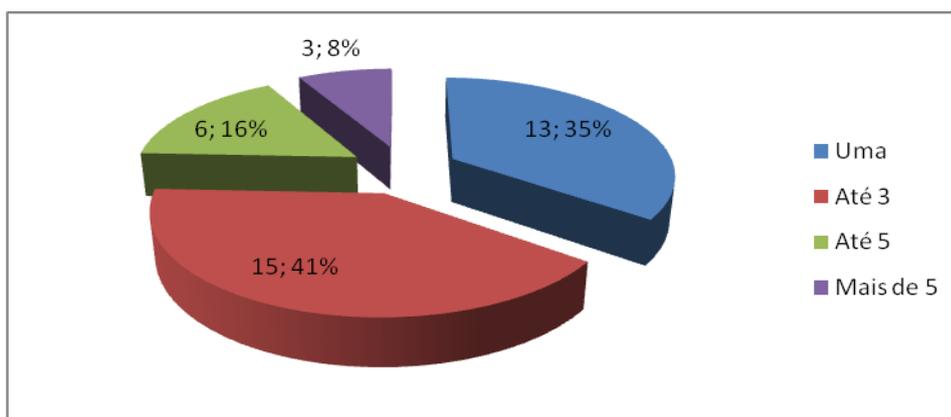


Figura 16 – Solicitou atendimento diferenciado nos dois processos seletivos.

Quanto às experiências na realização dos vestibulares e no PAS, observa-se que os alunos sentiram-se apoiados quanto a um atendimento diferenciado, devido às necessidades que tinham. Dessa forma, 20 alunos com necessidades de atendimento diferenciado, correspondendo a 54%, foram atendidos de forma diferenciada.

Contudo, 13 alunos que necessitavam de atendimento diferenciado, correspondendo a 35%, escolheram não optar por esse atendimento, razões essas que não foram mencionadas.

Infelizmente, quatro alunos, correspondendo a 11% dos pesquisados, informaram não conhecer ou não saber desse tipo de atendimento diferenciado no vestibular ou PAS.

Na figura abaixo pode-se observar se o aluno enfrentou alguma dificuldade no vestibular ou não.

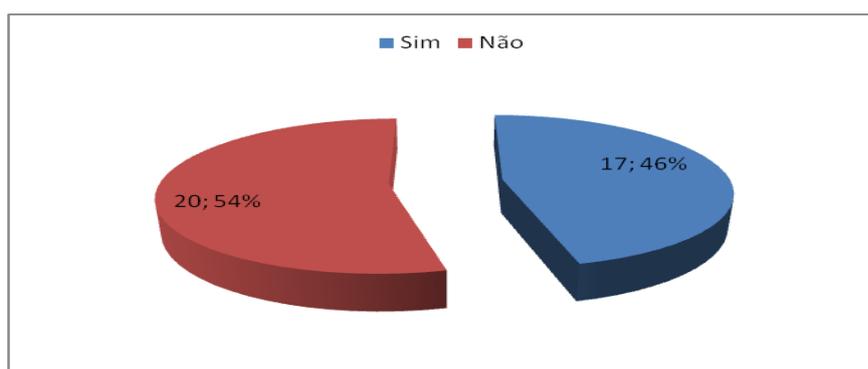


Figura 17 – Enfrentou dificuldades no vestibular ou PAS.

Pode-se observar que 20 alunos, correspondendo a 54% do total pesquisado, dizem que não encontraram dificuldades no vestibular ou PAS. A partir desse dado entende-se que 17 alunos, correspondendo a 46% de um total de 37 alunos, enfrentaram dificuldades no vestibular ou PAS.

Busca-se destacar Mazzoni, Torres e Andrade (1999, p. 11):

O acesso à universidade para as pessoas portadoras de deficiências compreende duas etapas bem distintas: a primeira corresponde ao concurso vestibular, e superado esta barreira, a segunda etapa é a permanência do aluno na instituição em condições de estudo justas. A segunda etapa é a mais difícil e os alunos necessitam [...] que permita identificar suas necessidades educativas e preparar os professores para que possam atendê-los.

Dessa forma, compreende-se que são inúmeros os entraves para o ingresso de uma pessoa com necessidades especiais na universidade, porque existe carência de profissionais nas áreas de libras, braille e outros métodos que possibilitem a inserção e permanência desses nas universidades.

A figura a seguir demonstra qual o meio de transporte que os alunos utilizam de sua residência para UnB.

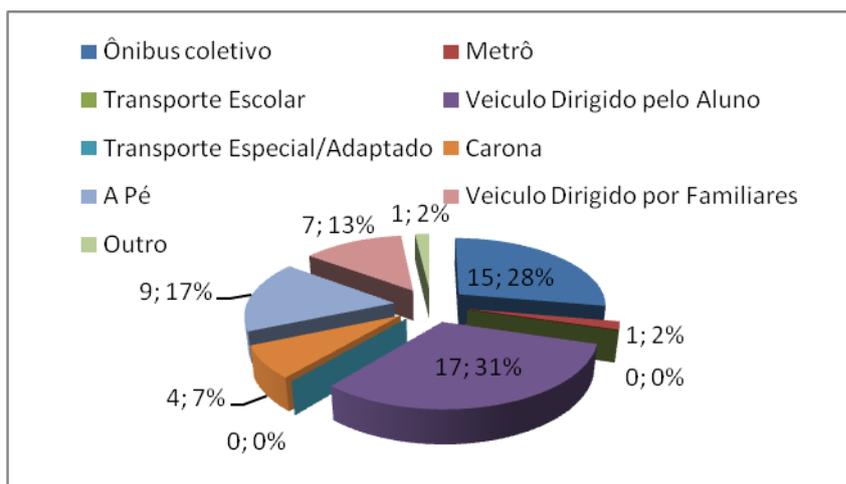


Figura 18 – Meio de transporte que utiliza de sua residência para UnB.

Observa-se que 17 alunos, correspondendo a 31%, dizem que o meio de transporte de sua residência para a UnB é em veículo próprio dirigido pelo aluno. Seguindo, 15 alunos, correspondendo a 28% dos entrevistados, informaram ir de ônibus coletivo para a UnB e para casa.

Nove alunos da UnB, que corresponde a 17%, vão a pé de casa para a universidade, sete alunos, correspondendo a 13%, disseram que vão de veículos

dirigido por familiares, quatro alunos, correspondendo a 7%, informaram irem de carona para a Universidade, e outros somam 4% como metrô e transporte escolar.

Na figura a seguir observa-se como os alunos se deslocam dentro do *Campus*.

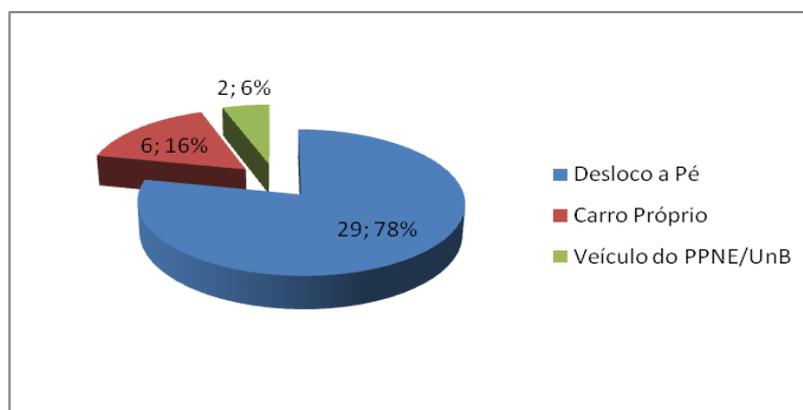


Figura 19 – Meio de locomoção dentro do *Campus* da UnB.

Verifica-se que para 29 alunos, correspondendo a 78%, andar a pé é o único meio de locomoção dentro do *Campus* da UnB, mostrando o baixo grau de poder aquisitivo dos alunos da Universidade.

Identifica-se ainda na figura que seis alunos, correspondendo a 16%, possuem carro próprio, meio de transporte que facilita a locomoção dentro do *Campus*. Outros dois alunos, correspondendo a 6%, informaram que utilizam o veículo do PPNE/UnB para sua locomoção dentro do *Campus*, pois se sabe que existe certa distância de um local para outro.

A adversidade enfrentada por alguns alunos para chegar até a Universidade deve ser levada em conta como fator preponderante para a continuidade ou não dos estudos. O risco frequente de evasões aumenta, se a Instituição focalizar só a situação de ensino-aprendizagem e não levar em conta o contexto do aluno.

A figura a seguir demonstra os dados referentes às atividades esportivas, culturais, sociais e recreativas.

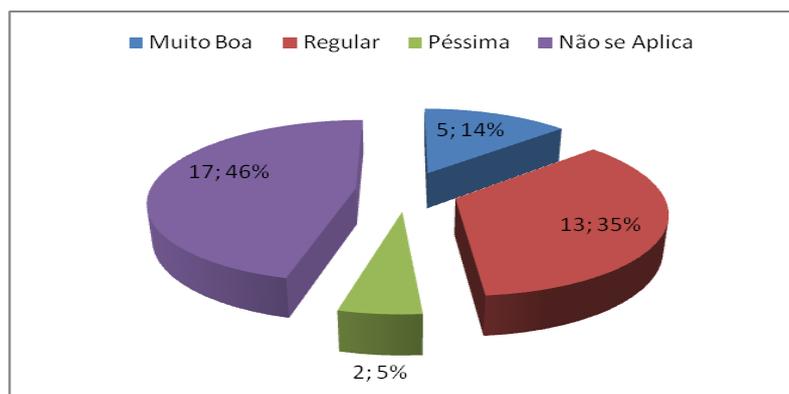


Figura 20 – Atividades esportivas, culturais, sociais e recreativas.

Observa-se que 17 alunos, correspondendo a 46%, dos entrevistados, afirmam que não se participam de nenhuma atividade esportiva, cultural, social e recreativa, ou seja, não fazem nenhuma atividade extracurricular.

Contudo, 13 alunos, correspondendo a 35%, afirmaram participar de forma regular/tímida das atividades propostas, cinco alunos, correspondendo a 14%, informaram ser muito boas e dois alunos, correspondendo a 5%, informaram ser péssimas as atividades esportiva, culturais, sociais e recreativas.

Os alunos dizem estar abertos à participação nas atividades acadêmicas, esportivas, culturais, sociais e recreativas, mas nem sempre elas acontecem ou são estimuladas pela Universidade.

A figura a seguir apresenta os recursos ou adaptação que os alunos utilizam na vida acadêmica

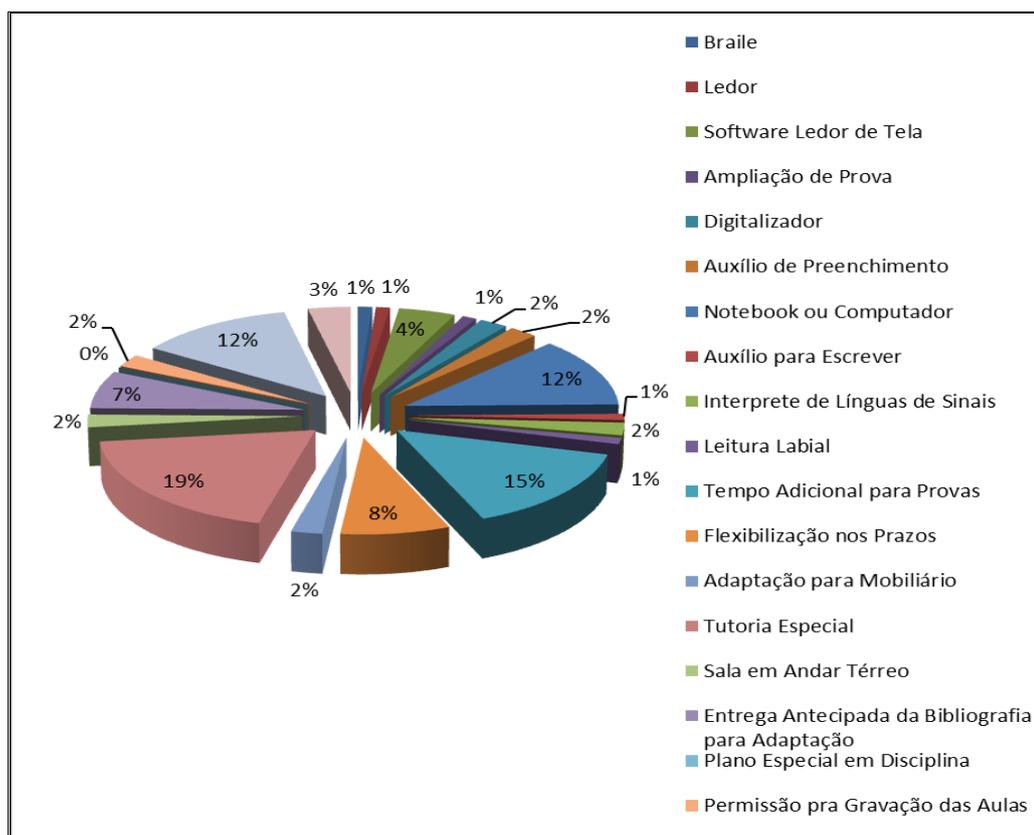


Figura 21 – Recursos ou adaptação que utiliza na vida acadêmica.

Analisando a figura, observa-se que os alunos, em sua maioria, utilizam mais de um recurso ou adaptação, sendo assim, faz se relevante pontuar a utilização do tempo adicional para provas, o tutorial especial e a utilização de *notebooks* e computadores.

Dessa forma, 17 alunos, correspondendo a 19%, afirmaram que utilizam o Tutorial Especial, como forma de facilitar o ensino aprendizagem.

Ainda podemos identificar que 13 alunos, correspondendo a 15%, afirmaram fazer uso de Tempo Adicional para Provas, pois se percebeu a necessidade enquanto o uso desse instrumento de avaliação.

Outro dado que chama atenção é a utilização por parte dos alunos de 11 *notebooks* ou computadores, representando 12%, que é uma ferramenta indispensável no meio acadêmico para a realização de trabalhos científicos. Dessa forma, pode se entender que a tecnologia apresenta amplo impacto na vida de todos os indivíduos. Contudo, no caso das pessoas com deficiências, ela pode se tornar imprescindível para sua inclusão social, como destaca Borges (2003, p. 250), “neles, entretanto, esse impacto é maior, à medida que eliminam muitas

barreiras milenares, que impedem a sua efetiva inserção social, desde a possibilidade de uma educação melhor, oportunidades de trabalho mais bem remuneradas e acesso a lazer e informação”.

Ajudas técnicas é o termo utilizado na legislação brasileira como sendo “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (art. 61 do Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004). O uso de tecnologias, pelos alunos com deficiências, entretanto, não deve ser outra fonte de discriminação e segregação, mas, sim, uma forma de combater a exclusão e possibilitar maior qualidade no seu processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Carvalho (2001, p. 67-68), “As informações decorrem, necessariamente, da relação entre o sujeito e os objetos sobre os quais ele atua, explorando, modificando, recriando”. Para isso, é preciso que a universidade e, principalmente, os professores estejam atentos às necessidades específicas de cada aluno, bem como tenham o conhecimento das tecnologias e equipamentos que poderão facilitar o aprendizado. Para tanto, é necessário uma mudança na postura de quem ensina, no sentido de que não se limite mais àquele que transmite, mas passe a se preocupar com o modo como o outro aprende.

Assim, o professor precisa voltar-se para a construção do conhecimento desse sujeito, possibilitando a inclusão desse aluno à medida que facilita o processo de aprendizagem e de comunicação, a partir do uso de novas tecnologias.

A figura a seguir demonstra se os alunos trancaram a matrícula, abandonaram ou se desligaram do curso.

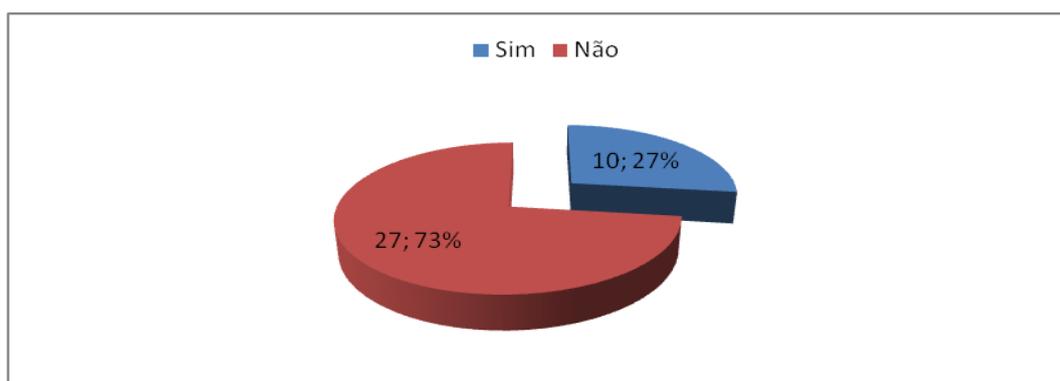


Figura 22 – Trancamento geral de matrícula, abandono ou desligamento do curso.

Observa-se que 27 alunos, correspondendo a 73%, informaram que não trancaram suas matrículas, pois veem como uma perspectiva de mudanças em suas vidas profissionais e como um sucesso pessoal a partir dos conhecimentos adquiridos na academia.

Contudo, dez alunos, correspondendo a 27%, informaram que foram obrigados a abandonar ou a se desligar do curso, existindo vários fatores que favoreceram esse desligamento, tais como a falta de recursos para se manter na universidade, por não gostarem ou não se identificarem com o curso. Outro fator que pode ser mencionado é de não se verem realizados ou por não terem perspectivas de mudanças em suas vidas.

No que se refere aos motivos da evasão dos alunos, percebeu-se grande dificuldade para entrevistar os alunos que abandonaram a Universidade porque nem sempre a Instituição tem esse registro e pela falta de atualização dessas informações.

Os poucos contatos realizados foram feitos por *e-mail*. Sendo assim, foi possível observar que a demanda de trabalho, o cansaço e a falta de apoio e suporte para a permanência desses alunos foram os aspectos mais ressaltados como motivadores da evasão. Outro ponto a destacar foi a necessidade de optar pelo trabalho. Como alguns cursos só se desenvolvem durante o dia, a opção torna-se prioritária, por questões financeiras.

A figura a seguir aponta a opinião dos alunos a respeito das cotas para deficientes na UnB.

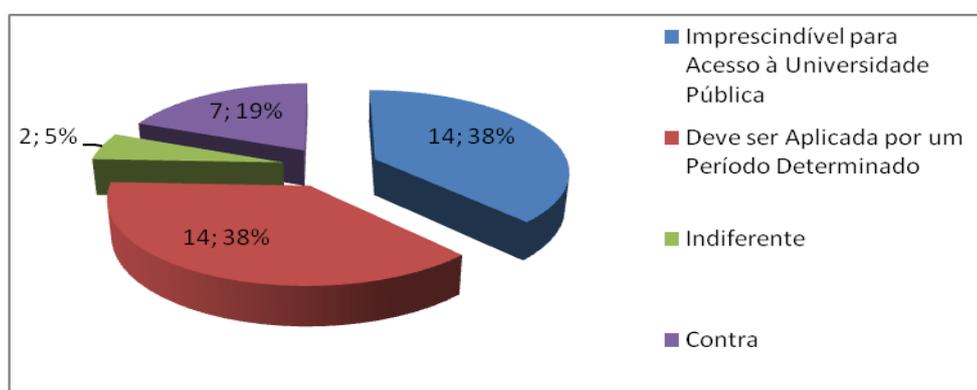


Figura 23 – Cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB.

A figura representa a utilização de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB. A partir da pesquisa realizada, foi possível observar que 14

alunos, representando 38%, afirmaram que existe uma necessidade de reservar um percentual de cotas para as Pessoas com Necessidades Especiais e que deve ser aplicada por tempo determinado.

Outros 14 alunos, representando 38%, informaram que a utilização de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB é imprescindível para o acesso a universidade pública. Contudo, sete alunos, correspondendo a 19%, informaram ser contra a utilização de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB. Os dois alunos restantes, correspondendo a 5%, informaram ser indiferentes sobre a questão. A opinião dos alunos, de modo geral, é que as cotas não garantem a permanência dos alunos na universidade, mas que é preciso desenvolver políticas voltadas para essa demanda institucional, para que de fato se efetive a inclusão desses alunos.

Para Moreira (2005), a universidade tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir a permanência de todos os estudantes.

Os alunos entrevistados demonstram preocupação no que diz respeito à permanência na universidade e acerca do atendimento. Eles enfatizam a importância de maior flexibilidade no processo avaliativo, possibilitando assim, que esse esteja atrelado à realidade dos alunos. Além disso, consideram fundamental o acompanhamento dos alunos com deficiência, observando as realidades sociais e as condições da própria Instituição para receber e atender esse aluno.

7.2 ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS NÃO NEs

Focalizar a situação institucional, a partir das experiências vivenciadas pelos alunos com deficiências, no cotidiano acadêmico, é algo que oferece elementos importantes para entender o contexto que esses alunos têm enfrentado. Cabe destacar, então, como os alunos sem NEs têm visto a relação com a instituição frente às demandas, bem como o quanto percebem da interferência dessa relação em seu percurso acadêmico.

Nesse sentido foram entrevistados 1332 alunos não deficientes, que correspondem a 10% do total de alunos matriculados em 37 cursos dos alunos

PNES, para verificar a percepção desses alunos em relação à inclusão e ao sistema de cotas para esse público.

A figura abaixo identifica a idade dos alunos sem NEs, ingressos nos 37 cursos que os alunos com NEs estudam.

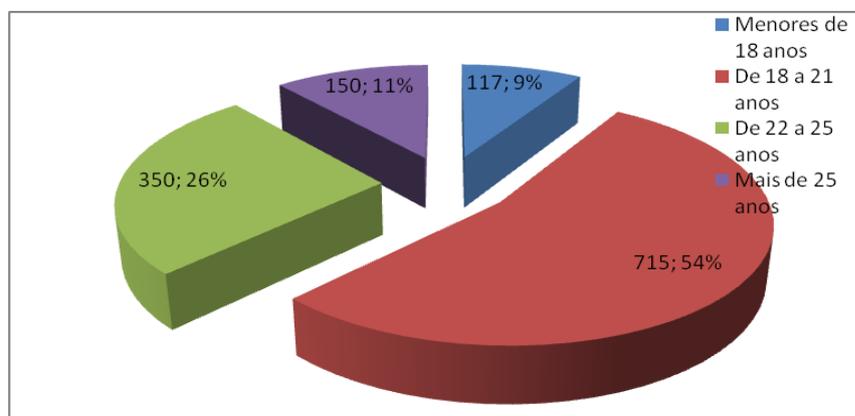


Figura 24 – Idade dos alunos sem NEs ingressos nos 37 cursos que os PNEs estudam

Observa-se que 715 alunos idade entre 18 e 21 anos corresponde a 54% do total pesquisado. Outros 117 alunos com idade abaixo de 18 anos, correspondendo a 9%, demonstra que é pequeno o número de alunos que ingressam na Universidade antes da maioridade. Isso não é um dado preocupante, mas sim o número dos que ingressam com mais de 25 anos de idade. Contudo, 350 alunos entre 22 e 24 anos, somados nos 37 cursos, são 338, correspondendo a 26%, o que significa que com o passar do tempo existe certa preocupação de ingressar na Universidade.

Os 150 alunos que têm mais de 25 anos de idade, correspondendo a 11%, informaram que essa foi a idade que puderem ingressar. Aqui, se percebe que quanto mais velho, mais difícil se torna sua inserção na Universidade.

De acordo com a tabela 10, foram aplicados questionários para 37 alunos sem NEs, em 37 cursos da UnB. A informação a respeito dos cursos em que os alunos sem NEs estão matriculados foi obtida no PPNE (PPNE, 2011).

Tabela 10 – Cursos dos alunos sem NEs.

Curso	Alunos
Administração	36
Agronegócio	36
Antropologia	36
Arquitetura e Urbanismo	36
Arquivologia	36
Artes Plásticas	36
Biblioteconomia	36
Ciência da Computação	36
Ciências Contábeis	36
Ciências da Computação pós	36
Ciências Naturais	36
Ciências Políticas	36
Ciências Sociais	36
Comunicação	36
Desenho Industrial	36
Direito	36
Economia	36
Engenharia	36
Engenharia Civil	36
Engenharia Elétrica	36
Engenharia Mecânica	36
Engenharia Mecatrônica	36
Farmácia	36
Filosofia	36
Física	36
Geologia	36
Gestão Ambiental	36
História	36
Letras	36
Letras – Inglês e Espanhol	36
Letras – Japonês	36
Linguística Pós	36
Matemática	36
Pedagogia	36
Química	36
Serviço Social	36
Terapia Ocupacional	36
Total	1332

A figura a seguir demonstra o quantitativo, por gênero, dos alunos não PNEs nos 37 cursos.

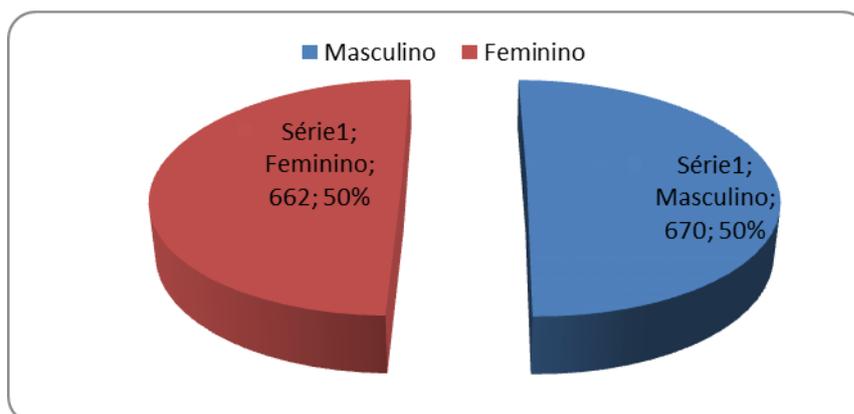


Figura 25 – Quantitativo, por gênero, dos alunos sem NEs nos 37 cursos.

Observa-se na figura de distribuição de gênero a igualdade entre homens e mulheres não PNEs.

Dessa forma dos 1.332 alunos de 37 cursos, 662 alunos eram do sexo feminino, correspondendo a 50% dos matriculados e 670 alunos, correspondendo a 50% eram do sexo masculino.

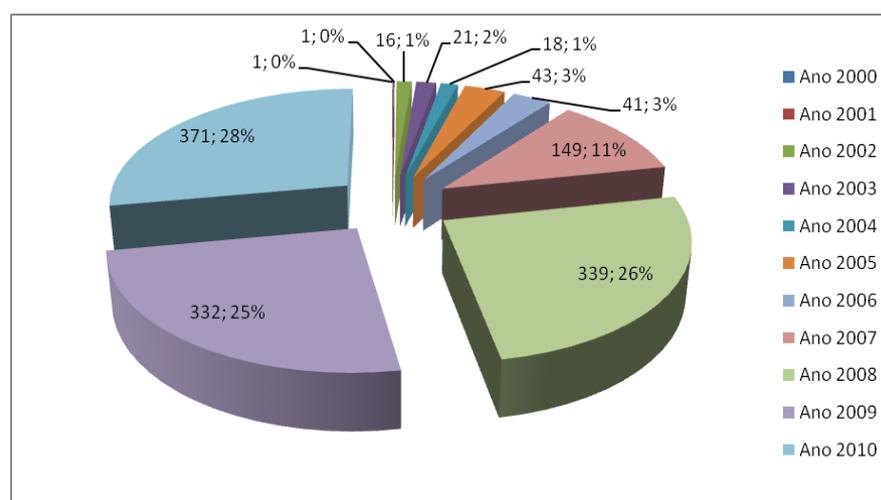


Figura 26 – Ano de ingresso dos alunos na UnB.

Fazendo análise minuciosa do gráfico, pode-se entender que o maior quantitativo de ingressos na UnB foi no ano de 2010, com 368 novos alunos, correspondendo a 28%.

Contudo, em anos anteriores como em 2008, houve uma entrada de 339 alunos, correspondendo a 25%, e em 2009, em que 337 alunos ingressaram, também representando 25% dos matriculados.

A partir dessa análise, entende-se que a Universidade está oportunizando a entrada de mais alunos na Instituição de forma crescente, isto é, a Universidade está se expandindo.

A figura abaixo demonstra se os alunos estudam ou estudaram com aluno com deficiência na UnB.

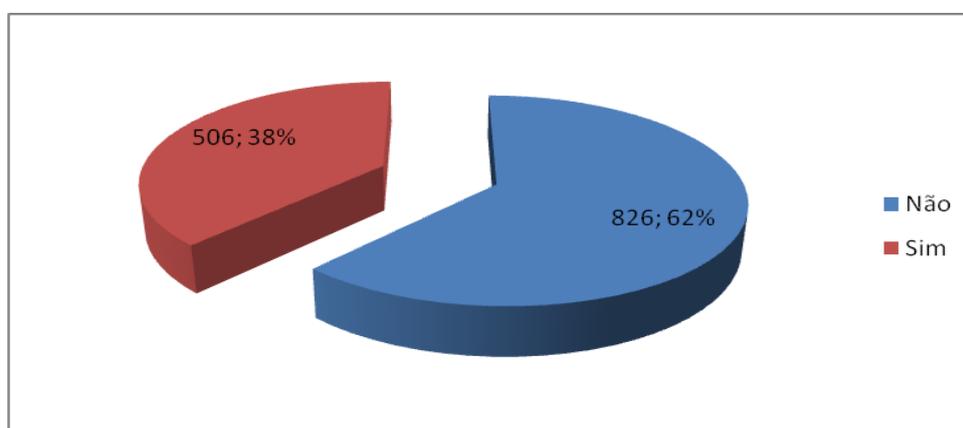


Figura 27 – Estuda ou estudou com aluno com NE na UnB.

Conforme se observa na figura, 826 alunos da UnB, correspondendo a 62%, informaram que não estudam ou estudaram com um aluno com necessidade educativa especial e 506 alunos, correspondendo 38%, informaram que estudam ou já estudaram com alunos com deficiências na UnB. Os cursos que apresentam maior índice de estudantes que não estudam ou estudaram com aluno com PEE são Ciências Naturais (37), Ciências Contábeis (34), Engenharia Elétrica (34) e Farmácia (32). Entre os cursos com maior quantidade de alunos que estudam ou estudaram com colegas com necessidades especiais estão Pedagogia (30), Linguística Pós (27), Comunicação (25) e Matemática (24).

De acordo com a figura abaixo, 26, dos 576 alunos, correspondendo a 43% dos alunos pesquisados, informaram que têm ou tiveram boa experiência com alunos com necessidades especiais.

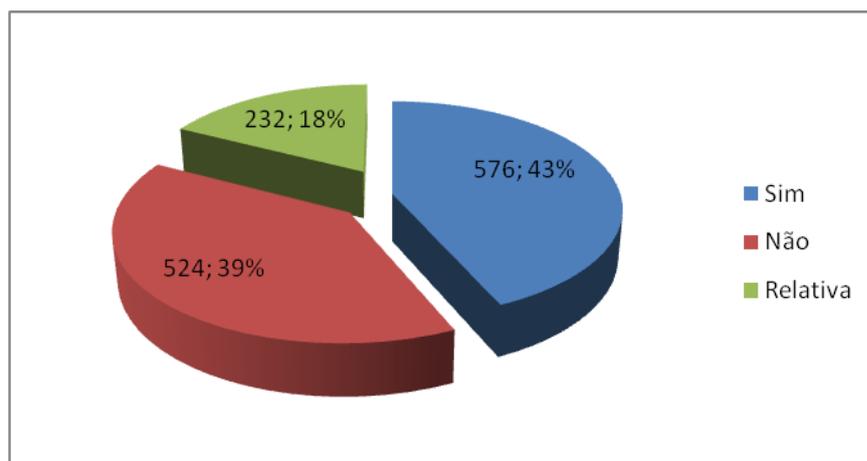


Figura 28 – Experiência com alunos com NEs.

Enquanto que 524 alunos, correspondendo a 39%, disseram que nunca tiveram experiências com alunos com NEs. Apenas 232 alunos, correspondendo a 18%, afirmaram que o relacionamento com alunos com NEs não foi válido, porque não gostaram da experiência.

É importante mencionar que, pelos dados coletados, se revela a urgente necessidade de um olhar contínuo das Instituições de Ensino Superior relativo à heterogeneidade de alunos no cotidiano acadêmico. As diferentes situações contextuais são um constante desafio e precisa ser pensado em alternativas para que os impasses e dilemas sejam superados. É interessante, nesse sentido, o que destaca Moreira (2005, p. 1) que diz:

A universidade, em especial a pública, tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir permanência a todos os estudantes. Isto exige que se desencadeie o esforço de repensar um fazer universitário comprometido com uma educação que prime por participação e plena igualdade de direitos independentemente de condições pessoais, sociais ou culturais.

Cabe destacar como os alunos têm visto a relação institucional frente às demandas dos alunos com deficiência e como isso tem interferido no percurso acadêmico dos alunos deficientes.

Observa-se na figura abaixo que 589 alunos, correspondendo a 44% dos alunos pesquisados, não conhecem o Programa Tutorial Especial da UnB, enquanto que 466, correspondendo a 35%, informaram conhecer o PTE/UnB. Contudo, 277 alunos, correspondendo a 21%, informaram que gostariam de conhecer o funcionamento do Programa.

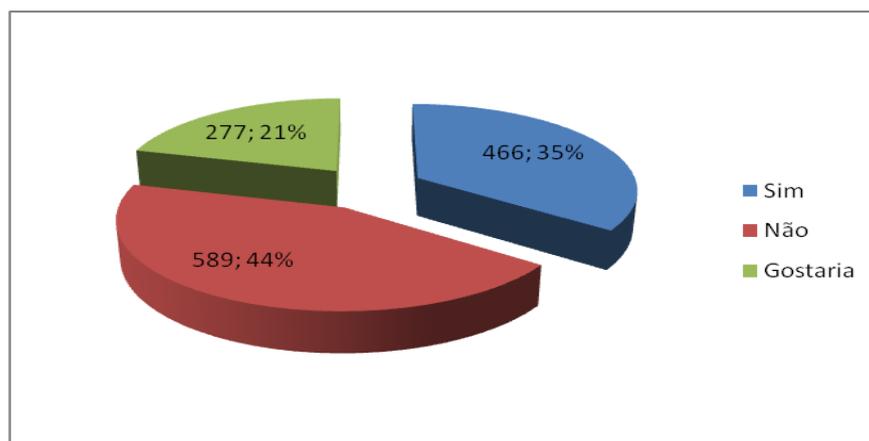


Figura 29 – Conhece o Programa de Tutoria Especial da UnB.

Na figura a seguir, observa-se que 921 alunos, correspondendo a 69%, gostariam de ser tutor de um aluno deficiente, e somente 411 alunos, correspondendo a 31%, informaram que não seriam tutores de alunos com necessidades especiais.

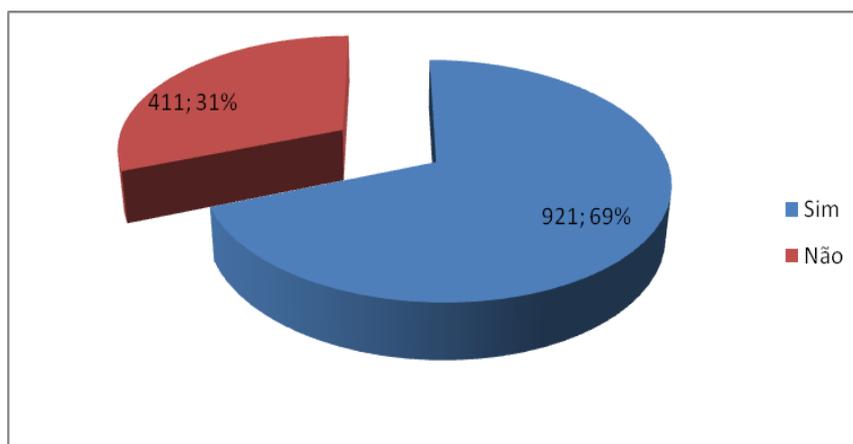


Figura 30 – Seria Tutor de Alunos com NEs.

A figura abaixo demonstra como as ações afirmativas podem reduzir possíveis disparidades do sistema educacional.

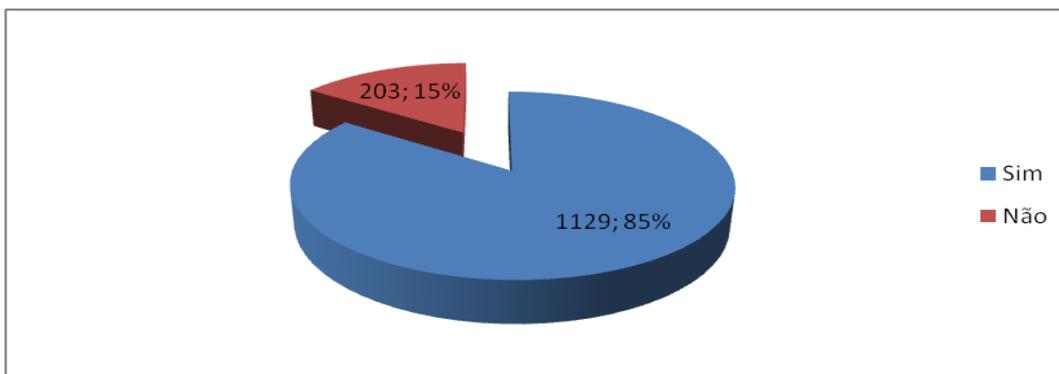


Figura 31 – Ações Afirmativas podem reduzir possíveis disparidades do Sistema Educacional.

Observe-se que 1.129 alunos, correspondendo a 85%, informaram que as ações afirmativas podem reduzir possíveis disparidades do sistema educacional, e 203 alunos (correspondendo a 15%, afirmaram que as ações afirmativas não reduzem possíveis disparidades do sistema educacional. Muitas vezes, serão necessárias ações afirmativas para nivelar as condições, pelo menos por determinado período de tempo, até que a sociedade mude suas concepções e reconheça os erros cometidos no passado. Esse processo é apenas uma forma de minimizar o preconceito vivenciado por alunos nos espaços acadêmicos.

Segundo Belloni (2003), a ação afirmativa passou a significar a exigência de favorecimento de algumas minorias socialmente inferiorizadas e juridicamente desiguais por preconceitos arraigados culturalmente. Esses preconceitos podem ser superados para que atinjam a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente, nos princípios dos direitos fundamentais. Nesse contexto, tem-se que analisar o que tem significado a discriminação positiva para o sujeito do deficiência. Contrariando o que muito se pensa, as políticas de ações afirmativas não atacam diretamente o preconceito relativo às deficiências, mas favorecem estruturas e suporte necessário para a inclusão do indivíduo que apresenta limitações.

A figura a seguir demonstra a opinião dos alunos sobre o sistema de cotas para os alunos deficientes.

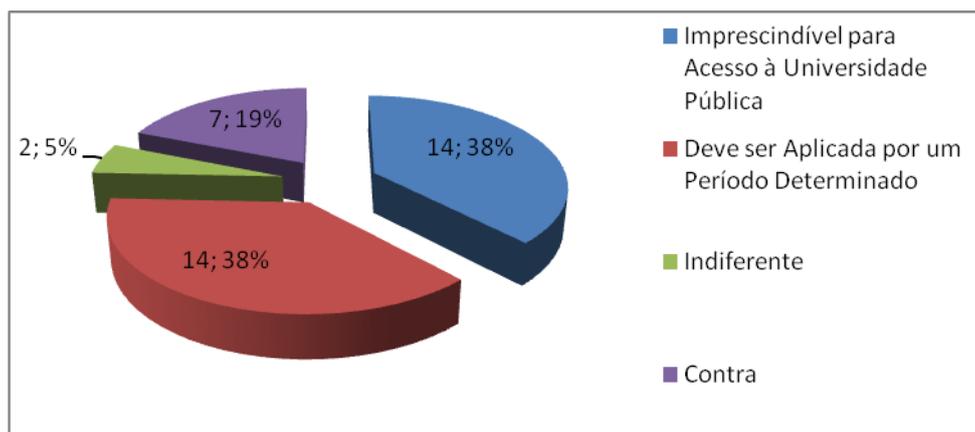


Figura 32 – Lei de Cotas para Alunos com Necessidades Especiais.

Observa-se que 999 alunos, correspondendo a 75% dos entrevistados, informaram ser a favor da lei de cotas para alunos com necessidades especiais, contudo 165 alunos, correspondendo a 12%, mostraram-se contra essa lei, 85 alunos, correspondendo a 7%, mostraram-se nem a favor e nem contra e 83 alunos não opinaram sobre essa questão, correspondendo a 6% do total pesquisado.

Como ressalta Moehlecke (2002), a discussão em torno dessa temática é polêmica e não é um fato que ocorre apenas do Brasil. A autora entende que o conceito de ações afirmativas ainda está em processo de construção e deverá ser elaborado a partir dos debates e das práticas sociais. Mas, no Brasil, as políticas de ação afirmativa são pouco conhecidas pela maioria da população e os que a discutem centralizam o debate no sistema de cotas, como se fossem sinônimos.

A figura a seguir demonstra a opinião dos alunos em relação às pessoas com deficiência terem os mesmos direitos de igualdade dos negros e índios no sistema de cotas da UnB.

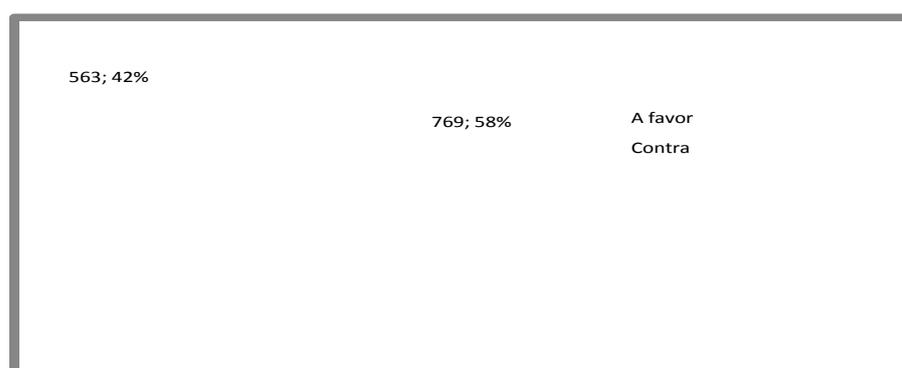


Figura 33 – Pessoas com Deficiência terem os mesmos Direitos de Igualdade dos Negros e Índios no Sistema de Cotas da UnB.

Observa-se que 769 alunos, correspondendo a 58%, informaram que são a favor que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos de igualdade dos negros e índios no sistema de cotas da UnB.

Contudo, 563 dos alunos, correspondendo a 42%, afirmaram que são contra que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos de igualdade dos negros e índios no sistema de cotas na UnB.

As iniciativas do MEC têm produzido os primeiros avanços promovendo a garantia de direitos das pessoas com NEE no ensino superior: a Portaria MEC n. 1.679/99, de 3 de dezembro de 1999, a Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, o Decreto Presidencial n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e a Lei Federal n. 10.436.

A figura abaixo demonstra se os alunos conhecem o PPNE da UnB.

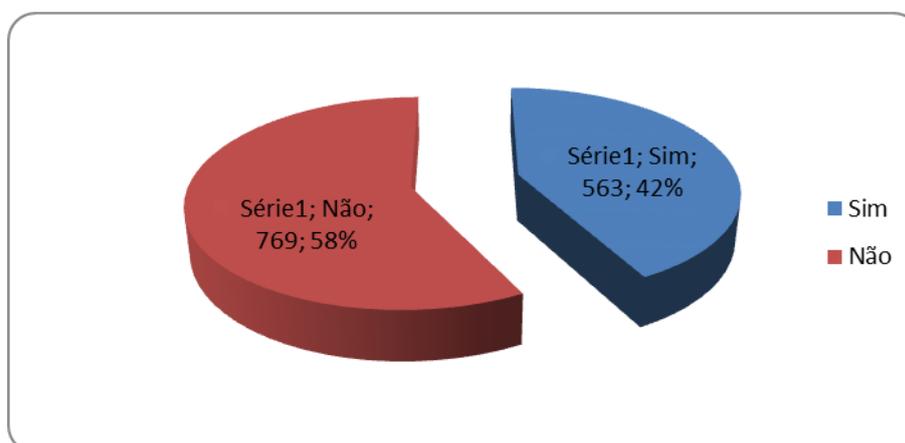


Figura 34 – Conhece o PPNE da UnB.

Observa-se que 769 alunos, correspondendo a 58% dos pesquisados, informaram não conhecer o PPNE da UnB. Enquanto, 563 dos alunos, correspondendo a 42%, informaram conhecer o Programa.

Vale ressaltar que a UnB trabalha no sentido de oferecer igualdade de oportunidade às pessoas com necessidades especiais e condições adequadas para o seu desenvolvimento no contexto universitário (UnB, 2010). Portanto, o desconhecimento do PPNE por parte da comunidade universitária se atribui à não divulgação, à falta de humanização decorrente da hominização.

7.3 ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS DOS ALUNOS COM NEs

O objetivo das entrevistas e questionários com perguntas abertas foi conhecer a realidade inclusiva da UnB, buscando a mudança de paradigmas para melhoria do ensino pedagógico, o acesso, garantindo a permanência até a formação desses alunos, avaliando as dificuldades existentes na trajetória acadêmica dos alunos com NEs da UnB. Essas respostas são para subsidiar e fundamentar os questionamentos formulados por meio dos problemas existentes durante a vida acadêmica desses alunos.

A seguir, serão analisadas as respostas desses alunos, os quais serão identificados por números de 1 a 37.

Sobre os fatores que influenciaram a escolha da UnB, obtiveram-se as seguintes respostas: segundo a **Aluna 24** “seria por ser de tradição, variedade, custo e qualidade” ou mesmo “o fato de ser federal”.

Diante disso, entende-se que a UnB é vista como uma instituição de grande reminiscência, ou seja, favorece ao acadêmico uma formação universitária de qualidade, respeitando todas as formas de saber e comprometida com a cidadania. Assim, mesmo sendo uma universidade que traz ao acadêmico benefícios como: diplomas emitidos por uma instituição federal e um currículo que permite aos profissionais formados por essa Instituição, possibilita melhores condições de trabalho, entre muitos outros fatores.

Sendo assim, o **Aluno 28** relata que foi pela “qualidade do curso específico de minha escolha” e por “amigos, professores e pais”. Observa-se que os fatores que influenciam a busca pela Universidade de Brasília foi a questão da qualidade, além também de indicações de amigos, professores e influência dos pais. O que ocorre também a princípio é o fato de ser uma universidade federal e ser reconhecida pelo Ministério de Educação (MEC).

Contudo, para afirmar o que foi citado anteriormente, tem-se na fala do **Aluno 31** a seguinte expressão: “por ser gratuita e ser uma das melhores universidades do País e pelo prestígio de ser aluno de uma universidade federal, além do processo de convivência que só existe na UnB no DF”.

Diante disso, é válido ressaltar que a UnB, segundo o **Aluno 33**, é a “única universidade pública federal do DF e com qualidade de ensino”, essa fala vem para

complementar a questão da busca por qualidade que é algo visível nessa Instituição. Porém, a **Aluna 26**, manifesta que “o curso de ciência política é o melhor do País, e sempre tive o sonho de entrar no Itamarati. Dessa forma, a UnB era o caminho mais rápido”, ou seja, percebe-se que a UnB possibilita aos formandos mais facilidade de alcançar objetivos de vida, mas só é alcançado também se houver da parte do estudante o interesse de se comprometer com os estudos.

Embora muitos pesquisados tenham citado que a UnB é uma Instituição de qualidade, observa-se que na resposta do **Aluno 27**, a “proximidade com minha residência e a impossibilidade de me sustentar fora de Brasília”, ou seja, esse explicita não ir para outra instituição por não ter condições de se manter fora de sua cidade.

Nessa questão é observado que os alunos com NEs escolheram a UnB, por ser uma universidade pública federal e gratuita e ser a única no DF, além da qualidade de ensino.

Em relação à segunda questão, sobre a solicitação de atendimento diferenciado, quatro dos pesquisados informaram que não solicitaram esse tipo de atendimento. Embora não tendo solicitado esse atendimento devido, como se relata nessa fala que “não sabia da existência”, ou seja, existem leis que amparam esse atendimento, mas muitas vezes os alunos com NEs não se informam dessa possibilidade.

Assim, observou-se nesta pesquisa que muitos não têm conhecimento desse direito, mas, de acordo com outras respostas dadas, como é o caso da Aluna 25, que diz: “sim, solicitei sala especial no térreo e mesa para cadeira de rodas e fui bem atendida” e a **Aluna 22** também diz: “solicitei prova super ampliada em todos os vestibulares e também auxílio no preenchimento do cartão de resposta e da folha definitiva da redação nas duas últimas”. Contudo, é interessante que os alunos com NEs tenham conhecimento de seus direitos e, além disso, observa-se que **Aluno 32** afirma que “o serviço foi bem prestado e de grande utilidade”, e “achei muito bom o atendimento, os fiscais foram atenciosos e compreensivos”, segundo esses pesquisados percebe-se a importância desse tipo de atendimento.

Além disso, houve a **Aluna 26** que cita que seria interessante o “acréscimo de uma hora para a realização da prova para ser satisfatória”. Em vista disso, o **Aluno 27** relata sobre a necessidade da realização de provas como “mesas para cadeiras de rodas” assim como um “leitor e auxílio para redigir a redação”. Entende-se que

poderia ser melhor mais com a utilização desses recursos já se vislumbra avanços pequenos e significativos.

A questão seguinte versa sobre o enfrentamento de dificuldades na realização do vestibular, de modo que as respostas são organizadas e se conclui que são variadas as percepções.

Sobre os aspectos relacionados com as dificuldades enfrentadas no vestibular, sete dos pesquisados responderam que não. Contudo, observa-se que em outras respostas obtidas a **Aluna 24 e a Aluna 25** “na leitura (velocidade) em função do tempo disponível e fazer a prova em espaço público (cadeira, por exemplo)”. Outras pessoas relatam que ao direcionarem as perguntas utilizou-se pouco tempo, dificultando assim a compreensão das perguntas, além de não possuir cadeiras apropriadas.

Dessa forma, **Aluna 21** relata que a “prova é muito extensa, mesmo com uma fonte de tamanho bom pra ler, cansa” e “somente às vezes que não solicitei o atendimento especial tive muita dificuldade para leitura e também na prova ampliada para fazer a redação, as linhas da folha de respostas são muito juntas”. Em vista disso, o **Aluno 31** percebe também que as “dificuldades nos conteúdos foram devido terminar o ensino médio de forma um pouco defasada”. Embora, em algumas falas como a do **Aluno 27 e a Aluna 24**, analisou-se que as “dificuldades em relação ao conteúdo não estão relacionadas a deficiências. Embora, também haja a existência de dificuldades de “leitura e interpretação”.

Assim, a questão seguinte aborda como conheceu o Programa de Pessoas com Necessidades Especiais na UnB, e as várias formas de expor darão caminhos para uma séria reflexão. Obtiveram-se respostas como ter recebido informações. O **Aluno 27** disse que foi “através de um amigo”, a **Aluna 24** diz “depois de ter ligado para a UnB, através da Reitoria”, o **Aluno 28** diz “devido o vestibular do 1º de 2010 que eu passei e eles me ligaram para conhecer os benefícios do programa PPNE”, e a **Aluna 32** complementa que “depois de ter sido aprovada e já ter feito o registro, o PPNE me contatou por telefone e me chamou para conversar”. No entanto, são variadas as forma que levaram esses pesquisados a conhecerem o PPNE.

Entretanto, o **Aluno 30** relata que “conheceu o PPNE através de colegas que eram cadastrados ao Programa”, “busca na UnB por programas de meu interesse por meio da internet e amigos”, “a família entrou em contato com ele antes de minha

entrada” e através de “uma palestra indicada por uma assistente social do CDS, depois que já estava encaminhada para o Programa Psiu, no SAM”. O **aluno 11** só soube da existência do PPNE no segundo semestre por um professor.

Enfim, são várias as formas pelas quais os pesquisados conheceram o PPNE e percebe-se que a função do Programa é muito boa, pois contribui para aprendizagem desses estudantes com NEs.

Quando se questionou sobre as maiores dificuldades em sua vida acadêmica na Universidade, em relação a sua deficiência, assim como os caminhos para “facilitar essa trajetória” dos pesquisados, alcançou-se as seguintes respostas: segundo o **Aluno 9** “não encaro a TDAH como uma deficiência, mas acho que seria de grande valia um auxílio de psicólogos para ajudarem na transição de ensino médio para o ensino superior que foi muito difícil para mim”; para o **Aluno 34** “a falta de acessibilidade para cadeirantes e deficientes visuais nos ambientes da Universidade” calçadas quebradas ; bebedouros afixado em lugares inadequados, falta de placas de sinalização salas de aula, falta de respeito as vagas pra deficiente já a **Aluna 28** diz que “a quantidade de disciplinas que consigo fazer por semestre devido à carga de leitura. A leitura com monitoria do PPNE oferece a ajuda necessária”. Os pesquisados parecem estar um pouco inconformados com o ensino que tiveram no ensino médio, pois eles acreditam, segundo algumas falas, que poderiam ter melhor desempenho no curso superior se o médio tivesse sido de qualidade.

Enfim, relatam muitas outras dificuldades dentro da Universidade e fora dela também como diz o **Aluno 21** diz que “a distância da Universidade para minha casa é muito grande e como preciso pegar transporte público isso torna pior essa distância, material didático não adaptado, burocracia para conseguir auxílio e até mesmo com prioridade de matrícula é bem difícil fazer uma grade que não seja cansativa”; para o **Aluno 30** a “luminosidade insuficiente. Melhorar a luminosidade das salas de aulas e do *Campus*”; e o **Aluno 32** diz sobre “acompanhar *slides*, achar as salas, os números das sinalização das salas são muito pequenos e os mapas também”.

O **Aluno 36** relata as dificuldades de “decorar fórmulas, deixar levar uma folha com fórmulas”; para o **Aluno 34**, a “falta de acessibilidade física no *Campus*, muitas escadas, desníveis das calçadas e quebradas banheiros não adaptados salas de aula no subsolo e salas de aulas auditórios com escadas elevadores

quebrados , mas com o tempo passa a ser referência. Poderia ter piso tátil, acervo maior e mais diversificado da BDS”; e a Aluna 12 relata sobre “a instabilidade do que é diagnosticado transtorno bipolar”. “Parece-me estar diretamente relacionada ao grau de dificuldade da leitura e da escrita, momentos dentro de um mesmo ano”. “Estou sempre trancando disciplinas e já fui obrigada a trancar um semestre. Hoje, por imposição médica, sou submetida a escolher se trabalho ou estudo, o que me deixa muito frustrada, já que sou mãe solteira e tenho uma filha de onze anos, ao invés de trabalhar e me formar logo tenho que fazer tudo devagar nos estudos e não trabalhar. Como estudante do grupo 1, isso é quase uma tortura”. Diante disso, são vários os fatores que levam esses estudantes a estarem inseguros ainda e estarem comentando sobre suas deficiências e muitas vezes por falta de apoio dos profissionais envolvidos no processo. E a aluna 22 relata que “a única dificuldade com a qual me deparo é a falta de preparo dos professores, dessa forma, sofro certos preconceitos”.

No entanto, o **Aluno 28** e o **Aluno 31** responderam que “por enquanto nenhuma”, “não percebo dificuldades”, e “nunca tive dificuldades nenhuma”. Sendo assim, são mínimos os resultados que se referem a essa pergunta levando a entender que alguns pesquisados possuem ainda muitas dificuldades na universidade.

Quanto ao relacionamento com professores e colegas, serão descritas somente as respostas dos pesquisados, como a **Aluna 24**, que diz: “quando comecei a reprovar disciplinas fiquei com um grave quadro de depressão, que fez com que eu me afastasse muito das outras pessoas dentro da UnB”; o **Aluno 25** fala que tem “bom relacionamento com ambos”; já o **Aluno 28** diz que é “saudável mais um tanto distante”. Assim, seguem-se várias respostas como: “excelente”; “no geral o relacionamento é tranquilo e a maioria dos professores é compreensiva e os colegas neutros”. Sendo assim, observa-se quase em todas as falas satisfação com o relacionamento como, por exemplo, nas falas desses pesquisados “sempre tive bom relacionamento com todos”, “bom, até agora não tive nenhum problema em relação a isso”, e concluem que é “muito bom”.

Alguns dos pesquisados não estão satisfeitos com os relacionamentos que envolvem companheiros de sala e professores. Assim, o **Aluno 36** disse que “me comunico pouco com eles”; a **Aluna 12** diz “fecho-me mais com os colegas, somente alguns professores sabem das dificuldades que tenho. Quem sabe é quem

inspirou a minha confiança, pois sei que posso me tornar motivo de falatório e acumularia o meu trabalho dentro de cada sala de aula. Uma vez, me abri para uma professora, que ficou me tratando como criancinha diante dos outros colegas. Foi péssima esta experiência. Já com amigos não falo, pois parece que tudo que foi construído pode ruir”, e para **Aluna 22**, é “normal não gosto de contar da minha deficiência”. Enfim, observa-se que há ainda um desconforto desses alunos com relação as suas deficiências e relacionamento com as pessoas.

No que se refere ao processo de acompanhamento e avaliação na Universidade, nota-se que há satisfação. Segundo alguns alunos pesquisados, como na resposta do **Aluno 8**, “o PPNE me deu uma grande ajuda nesta parte difícil, agora eu tomo uma medicação que me ajuda e não preciso mais tanto do PPNE”; já o **Aluno 28** diz: “quando o aluno PNE sabe que há um processo de acompanhamento e auxílio por parte da UnB e procura esse apoio, o órgão responsável pelo mesmo oferece um satisfatório suporte ao estudante”; e o **Aluno 32** diz que “é bom, disponibiliza vários recursos para o deficiente, pelo menos no meu caso. Provas ampliadas e tutoria” e conclui que “é bom”.

No entanto, muitos dos pesquisados estão insatisfeitos ou mesmo só citam o processo de avaliação e como são feitos alguns acompanhamentos. Como se percebe, nas seguintes respostas que, por exemplo, como a **Aluna 22** relata que “não se aplica”; já o **Aluno 28** “é acompanhado pela avaliação de provas das disciplinas”, “não ficou claro a pergunta para mim”, e o **Aluno 30** “sempre fui avaliado como os demais alunos”, e, “a assistência das aulas e as avaliações orais”.

Enfim, um desabafo de um dos pesquisados como se percebe na resposta da **Aluna 12**: “na verdade me afastei do PPNE por não ter coragem de ir fazer o processo do diagnóstico sozinha. Assim, por isso fui encaminhada para atendimento semanal com psicólogos que conhecem minha médica psiquiátrica, que tem me acompanhado desde o início”.

Quanto aos aspectos que se referem às vantagens e/ou dificuldades, para estudar ou acessar materiais ou mesmo se houve apoio, nota-se que cinco pessoas não responderam essa questão, mas, no entanto, a **Aluna 25** relata que “tem dificuldade apenas de acesso físico às instalações da Universidade”. Quanto ao apoio, o **Aluno 34** respondeu que “sim, tive o apoio das assistentes sociais”. Logo, em outras falas, há insatisfação quanto ao apoio e como **Aluno 22** diz: “até o momento eu não tive

apoio para acessar materiais, mas, acredito que seja mais por minha causa mesmo”; o **Aluno 32** diz: “alguns textos têm a letra muito pequena, mas isso é amenizado com a ampliação e tutoria”. No entanto, o **Aluno 35** sugere que “seria muito bom ter um acompanhante na leitura, pois, certamente diminuiria o trabalho escrito e a tensão que passo todos os semestres além de estar solitária neste caminho”.

Embora, exista insatisfação para uns, já o **Aluno 13** relata que “não tive dificuldade, pois o PPNE ampliava os materiais para mim”, e o **Aluno 34** “Tem apoio. Material que eu utilizo deve ser preferencialmente digital e quando o material das aulas só existe no formato impresso, conto com o apoio da LDV para digitalizar o material”. Portanto, compreende-se que as dificuldades existem, mas que existe apoio segundo esses pesquisados.

Na questão, em que se trata de melhorar o atendimento aos alunos com deficiência, o **Aluno 1** acha que deve melhorar, precisam de um local, uma espécie de Laboratório de Estudo, inclusive para os Deficientes em geral. Já o **Aluno 3** diz que “deve-se agilizar as reformas de adaptação dos Institutos e Faculdades, devendo haver maior conscientização dos professores quanto ao PPNE e seus benefícios”. O **Aluno 9** disse que “deveria ter um projeto para que os *Campi* do Darcy Ribeiro, Ceilândia, Planaltina e Gama e se tornassem 100% acessível em pouco tempo com piso táteis, consertos de elevadores que estão sempre quebrados, e instalações de novos, sinalizações com placas em Braille . É inaceitável que haja tanto recurso destinado para construção de edifício sem acessibilidade e que seja destinado quase nada para adaptação das instalações já existentes. O CEPLAN poderia ter um grupo de trabalho especializado em acessibilidade”. Contudo o **Aluno 10** disse que “Não. Por eu achar que ninguém deve se esconder atrás de uma deficiência. Acho que a UnB já faz muito pelos alunos. Muito mais do que deveria”. Continuando as respostas, o **Aluno 15** disse que “Sim. Dando mais atenção às necessidades das pessoas. Já fiquei em salas onde para mim, era impossível escutar o que o professor dizia. E meu pedido de transferência de sala não foi ao menos considerado”. O **Aluno 16** ressalta com uma resposta afirmativa dizendo que “Sim. Acesso adequado aos vários ambientes da Universidade, mais banheiros adaptados, um elevador que funcione de fato. Seria interessante campanhas de educação aos alunos. Também é questão curricular. Deveria haver pelo menos uma disciplina obrigatória nos cursos, principalmente de licenciatura que abordasse o

tema: Pessoas com Necessidades Especiais”. Os **Alunos 17 e 18** acham que “Sim. Mudar várias coisas como investir mais na capacitação de professores e funcionários. Investindo mais em políticas de permanência”. Já o **Aluno 19** diz sim, e que “existem muitas coisas a serem reparadas nesta área especial, principalmente na Metodologia do ensino pedagógico que deveria haver um programa especial para subsidiar professores pelo menos nos fatos mais comuns, vivenciados em sala de aula”. O **Aluno 20** acha que “Sim. Acho que deveria ser obrigatória a disciplina de libras, e de algum tipo de matéria de preparo sobre as deficiências, pois tem gente que não ajuda, pois não sabe como”. O **Aluno 37** fala que “Sim. A UnB deve melhorar acessibilidade, vejo que os elevadores sempre quebrados no ICC, além de poucos. E, nem todos funcionam como deveriam funcionar. Deveria ter melhor transporte no *Campus* circulando com mais frequência”. Para o **Aluno 34**, “o PPNE deve se tornar o mais representativo nos Conselhos Superiores, melhorando a convivência dos alunos deficientes no âmbito acadêmico entre professores e alunos”.

Entre as respostas sobre opinião a respeito da implantação do sistema de cotas para PNES na UnB, já que existem cotas para negros e índios e a lei de cotas em concurso público, os **Alunos 1, 2, 5, 6, 8, 11, 13 e 23** disseram que “são a favor das cotas devido a possibilidade do acesso por direitos iguais para todos, e uma ação afirmativa especial, também quando o comportamento social não proporciona uma igualdade entre pessoas tornando-se necessária a imposição de leis”. Entre esses alunos alguns disseram que “deve ser aplicado por um período determinado”. Continuam afirmando que “é muito importante que a comunidade universitária se alie a esse processo das cotas, pois temos certeza que é muito justo, que se possibilitasse esse tipo de acesso na UnB”. No entanto, alguns alunos disseram que são contra porque “acreditam que a deficiência em si não é empecilho, pois qualquer tipo de cota é uma discriminação e isso não dá mérito a ninguém, temos que superar nossas expectativas e não ficar esperando que as coisas venham através de ações governamentais”. Nesse aspecto, os alunos afirmam que “acho desnecessário e inconstitucional, pois, o acesso às instituições deve se dar pelo legítimo esforço através de condições iguais para todos”. Diante da exposição desses alunos, observa-se que eles citam igualdade para todos, ora como pode então acontecer esta igualdade se não existirem leis que amparem os menos favorecidos, pois, se é desejado esta igualdade então que se respeite e valorize o ser humano

independente de como ele se apresente a sociedade. O **Aluno 2** diz que “esta é uma oportunidade a mais para os mesmos terem acesso à universidade e darem continuidade aos estudos”, ou seja, segundo o **Aluno 11**, “seria mais um modo de inserção dos PNES na sociedade”. O fato de incluir estas pessoas em uma sociedade que garanta um espaço para que outras pessoas aprendam com sua experiência de vida e desejem dar continuidade aos estudos. Porém, percebe-se nessa resposta que não precisaria existir a lei de cotas se todos respeitassem o outro como se apresenta, e que os espaços se abrissem para Pessoas com Necessidades Especiais serem incluídas sem discriminações. No entanto, já que existe, é preciso que haja consciência do aluno no momento da inscrição, pois cabe a ele decidir se precisa ou não de tal benefício.

Questionados sobre o fato de ser discriminado pela deficiência que os pesquisados possuem, houve as seguintes respostas, como a da **Aluna 25**, que “discriminação por parte de pessoas eu nunca senti, mas acredito que o descaso com questões de acessibilidade caracteriza uma discriminação tão séria quanto alguma ofensa verbal que alguém possa dizer”; já a **Aluna 34** responde que “sim, minha professora me chamava de burra por eu não conseguir copiar do quadro. E ainda hoje as pessoas às vezes não entendem que você precisa de ajuda e tem necessidades especiais”.

No entanto, obteve-se também resposta da **Aluna 12** diz que “já citei algo e não me sinto bem falando disso, mas chorei até a terceira série, vomitava sem nenhum motivo aparente e nenhuma providência foi tomada. Era uma menina isolada da turma, não me relacionava a não ser em um ambiente familiar, e nada foi feito; só com um diagnóstico de depressão pós-parto que parecia ter resolvido o problema, mas nunca me entristeci pelo nascimento da minha filha. Então, meu pai manifestou o transtorno bipolar, e eu peguei o rabo do cometa se estou melhor, devo fazer tudo que devo e mais alguma coisa se fico nervosa devo deitar e ficar deprimida. Se fico quieta tenho que aumentar dose do remédio não há nada que pareça ser correto e certo. Há muita incerteza e muitas nuvens por aí. Mas, tento seguir adiante e fingir que está tudo bem”. Sendo assim, com esses relatos, observa-se como é difícil para os pesquisados falarem sobre suas deficiências e os incômodos que causam na vida social.

Porém, há também respostas, como a do **Aluno 21**, diz que “sim, alguns professores por pura ignorância não conhecem o que é TDAH e acham que sou totalmente incapaz e me tratam como um verdadeiro retardado”, ou seja, ainda existem profissionais que não estão preparados e não têm conhecimento para lidar com Pessoas com Necessidades Especiais.

Enfim, observou-se que nove dos pesquisados disseram que não foram discriminados. É um dado bastante significativo para o grupo de pesquisados.

7.4 ANÁLISE DE DADOS DE ALUNOS TUTORES DA UnB

Nas entrevistas com os tutores dos alunos com NEs da UnB, não serão mencionados os nomes nesta pesquisa, em face do comprometimento ético de preservar o anonimato desses alunos, os quais, daqui em diante, serão denominados por letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L.

Por isso, a seguir, dar-se-á importância para respostas positivas ou negativas, as quais poderão contribuir para a melhoria e solução dos problemas enfrentados durante a trajetória acadêmica desses alunos no desafio da prática na educação superior na UnB.

A fim de que esta pesquisa fosse realizada, questionou-se, por meio de perguntas abertas, com a temática em estudo e diante de questionamentos realizados, sobre a “possibilidade de ter feito algum treinamento para atuar como tutor dos alunos NEs na UnB”, observou-se que a maioria dos pesquisados respondeu que participou de treinamento com profissionais especializados na inclusão de alunos com necessidades visuais. Houve, ainda, reuniões, onde os objetivos e propostas do Programa foram apresentadas e dúvidas foram esclarecidas. Nas respostas dos pesquisados, o **Tutor G** diz que “sim, como fui tutora de um aluno com deficiência visual, recebi treinamento e posteriormente acompanhamento do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da UnB”. Além disso, em outras falas relatam que houve mais uma orientação do que um treinamento propriamente dito.

Entretanto, o **Tutor L** relata que “não, porém já está sendo providenciado o treinamento”, e que “não houve um treinamento formal”. Percebe-se que existe contradição nas falas dos pesquisados, uns não souberam diferenciar treinamento de orientações de como trabalhar com alunos PNES.

Assim, quando se questionou sobre a experiência em relação ao trabalho realizado com alunos com NEs da UnB, houve relatos que identificam qual o tipo de deficiência, como da pesquisada, **Tutora K**, que responde “sou tutora de um aluno que possui baixa visão”. A tutora, no entanto, não revela como se dá essa experiência e que desafio enfrentou, e o que fez para contribuir com a melhoria do aprendizado deste aluno.

Já na resposta do **Tutor A**, “já fui tutor uma vez e acompanho novamente o aluno independente de conhecer o PPNE”, ou seja, deixa claro que independentemente de ser ou não um aluno que participa do PPNE nada o impediu de contribuir com a aprendizagem desse aluno.

Observa-se na resposta do **Tutor I** que “antes de conhecer o Programa eu ainda não tinha experiência com o trabalho. No momento, estou mais na parte da observação de como funciona o Programa e a relação entre tutores e tutorados”. Em vista disso, mesmo sem experiência, se dedica a observar como se dá o funcionamento do Programa com intuito de perceber melhor como se apresenta a relação entre tutor e tutorados, e assim adquirir a experiência necessária para trabalhar com alunos com NEs.

Em sua resposta, o **Tutor G** relata que “fui monitor de alunos com NEs no semestre passado e fui tutora de um aluno com deficiência visual total”. Assim, relata apenas a deficiência com que trabalhou, mas não declara como foi essa experiência.

Em vista disso, observa-se que entre outros pesquisados há também aqueles que, segundo algumas falas, ainda “não tem nenhuma experiência ou estão começando”, e, também aqueles que se apresentam como “primeira experiência”.

Quanto às dificuldades em atuar como tutor dos alunos com NEs relata-se que “receio de não estar sendo útil ao tutorando”. Na resposta da **Tutora L**, percebe-se que se sente insegura ao atuar na função; no entanto, é necessário que busque ajuda para melhor desenvolver seu trabalho. Enquanto isso, o **Tutor I** diz que “até o momento não tive nenhuma dificuldade, só acho que deve haver mais entrosamento entre tutor, tutorado e professor”. Em outras respostas, observa-se que o **Tutor C** tem dificuldades em “adequar os horários de tutoria com horário de aula, dificuldade de adaptação em sala de aula com as necessidades do tutorado, a incompreensão e a falta de flexibilidade do professor em sala de aula”, os outros seguem relatando em suas declarações, como o **Tutor H**, que tem dificuldade em “adequar horários de

tutoria ao horário do aluno”, e o **Tutor L** também não consegue “adequar horários de estudo ao do aluno. Esse gosta de estudar “de madrugada”. Já para o **Tutor C**, a “conciliação de horário pode ser difícil”, e para a **Tutora E** “ter que dedicar um tempo maior para com ele. Mas fora disso não tive problema algum”. Observa-se que o **Tutor B** tem a preocupação de “adequar os horários de tutoria com horário de aula”, e participar para solucionar qualquer tipo de “dificuldade de adaptação em sala de aula com as necessidades do tutorado, a incompreensão e a falta de flexibilidade do professor em sala de aula”. Nesse aspecto, a **Tutora K** relata as dificuldades que seus tutorados enfrentam na trajetória acadêmica. Afirma que “as dificuldades que sua “aluna com baixa visão e as dificuldades que vejo são de sala com pouca luminosidade, a distância do quadro, da mesa do professor e do aluno. Capacitação para lidar com alunos com NEs em sala de aula. Adaptar melhor o material didático, as dificuldades do cumprimento das normas internas que normatizam os direitos dos alunos com NEs, a acessibilidade para sala de aula, a distância das salas de aulas e um intervalo de tempo muito pequeno para chegar na sala para assistir a próxima aula. Pela distância e pelas condições de calçadas quebradas, os poucos elevadores que só vivem quebrados, ainda são poucos banheiros adaptados”. Em tudo isso, o tutor acaba participando das dificuldades junto com o tutorado, e vivenciando a realidade do dia a dia do aluno PNE. Nesse tocante, entende-se que os horários não são viáveis aos tutores e alunos, e, seria interessante reorganizar esses horários e demais dificuldades para melhor se adequar com as necessidades dos alunos com NEs e tutores.

Em vista disso, tem-se na resposta da **Tutora J** que “até o momento não tive nenhuma dificuldade”, ou seja, está segura de seu trabalho; no entanto, percebe-se que, em alguns tutores, ainda há preocupação com a questão de encontrar maneiras de adaptar o material usado em sala de aula de maneira que o tutorado possa compreender e acompanhar.

No que tange ao recebimento de benefícios para ser tutor de alunos com NEs na UnB, obtive-se as seguintes respostas. Segundo a **Tutora B**: “sim, uma bolsa de R\$ 420,00 e 2 créditos curriculares”. Já o **Tutor L** diz que “sim, recebe créditos e remunerações”, a **Tutora I** diz que “sim, além de remuneração e os créditos há também a experiência que conta como um estágio para o meu curso”. Percebe-se

que além da remuneração conta muito a questão da experiência em uma Universidade como a UnB, além de trabalhar com alunos com deficiências.

O **Tutor H** relata que, “além da bolsa, o convívio e a contribuição para o aprendizado e colegas são benefícios ao trabalhar com alunos com NEs”. Diante das exposições, fica bem ressaltada a questão da remuneração. No entanto, a experiência conta muito na questão curricular e em estágios, levando a esses tutores o desejo de trabalhar e conhecer melhor a realidade dos alunos com NEs.

Ao ressaltar sobre as vantagens de o aluno com NEs ter um tutor por disciplina é válido lembrar sobre a facilitação do seu processo de aprendizagem levando à construção de novas relações sociais com pessoas que vivem realidades diferentes.

Assim sendo, percebe-se na resposta da **Tutora L** que “cada tutor pode se focar no estudo de determinada disciplina e no caso dos alunos com NEs observa que determinado método utilizado por um tutor seja melhor que de outro, podendo se adequar para um melhor rendimento”, ou seja, como o trabalho de um tutor seja em determinada disciplina podem-se obter melhores resultados, quando trabalhado em outra disciplina, ocorrendo assim uma socialização de experiências.

A resposta da **Tutora I** é de que “ajuda não só com os conteúdos e estudos como forma de reforço, mas também na adaptação de conteúdos e acompanhamento dentro e fora de aula”, como também o **Tutor H** “quando se matricula na mesma disciplina, ajuda o aluno nos horários e obrigações acadêmicas”. Nessas condições, o tutor pode se concentrar em determinada disciplina de forma a melhor atender às necessidades do tutorado. De certa forma, o tutorado em alguns momentos sente determinada insegurança, o que acaba por bloquear o aprendizado. É nesse momento que o tutor, em algumas vezes, transmite segurança, que estabiliza o sistema emocional do tutorado, dando mais tranquilidade no momento do aprendizado.

Para confirmar essa ressalva, a **Tutora J** relata que “são diversas as dificuldades. Quanto maior o apoio e orientação que esses alunos recebem melhor será o seu desempenho”. Lembrando principalmente ser necessário haver maior articulação dos horários para atender melhor o tutorado e melhor solução para os problemas.

Em relação ao tipo de ajuda prestada pelo tutor dos alunos PNEs tanto dentro ou fora de sala de aula, o **Tutor K** relata que “a adaptação de material,

esclarecimento de orientações do professor, leitura de provas, propostas para alternativas de aprendizado”. Isto é, que todos os critérios citados pelo pesquisado são de muita importância para que haja realmente a aprendizagem do tutorado.

Além disso, é válido ressaltar que segundo a **Tutora L** o “incentivo ao estudo e esclarecimento de dúvidas que venham a surgir e que o PNE não consiga entender sozinho”, nesse momento entra a participação direta do Tutor para amenizar as situações que aparecerem. Nesse tutor, percebe-se que há a necessidade dessa ajuda, pois embora o aluno com NEs não consiga realizar tal atividade em sala de aula é necessária essa participação do tutor com o aluno fora dela, pois muitas vezes é bem mais compreendido em outro espaço.

Dessa forma, observou-se nesta pesquisa, segundo o **Tutor I**, sobre a importância de “adaptação de conteúdos, transporte de uma sala a outra, planejamento de estudos, cópia em sala de aula, entre outros”, ou seja, nesse tem há preocupação em fazer do espaço que possui um lugar onde realmente venha acontecer aprendizagem desses alunos, desde planejamentos a outros meios que facilitem a compreensão desse público.

Tendo em vista as informações coletadas, percebe-se que a ajuda fornecida pelo tutor em outros espaços contribui tanto com a organização dos horários, obrigações acadêmicas, ajuda na movimentação pela Universidade, compreensão do que está escrito no quadro, na adaptação de material para o aluno e no auxílio dos estudos.

Sobre como se dá a relação tutor/professor/PNEs em sala de aula, observa-se o seguinte: segundo a **Tutora K** há a necessidade de uma sintonia entre o professor e o aluno para que possa “compreender a especificidade desse aluno”. Sendo assim, o tutor fortalece mais o seu vínculo com o tutorado, dispensando maior contato com o professor, ou seja, é necessário que haja uma relação de bem estar com os alunos até mesmo porque é preciso que se tenha afetividade, principalmente, com alunos com NEs.

Nesse sentido, a resposta do **Tutor L** relata que “há dificuldades que às vezes o professor não age de maneira diferenciada e isso fica complicado quando são necessárias adaptações pedagógicas para um bom rendimento do aluno NEs em sala de aula, com isso fica mais difícil para o tutor fazer explicações para o aluno”. Contudo, nota-se que o tutor tem um contato maior com o aluno criando

assim maior confiança e gerando uma relação de respeito, e conseqüentemente, melhor desenvolvimento na aprendizagem.

Logo, o **Tutor I** se refere ao "tutor como um mediador entre tutorado, o professor e o PPNE. Sendo ele, em alguns casos, o que expõe as dificuldades do seu tutorado ao professor". Entende-se que o tutor é um elo entre aluno e professor, ou seja, aquele que compreende melhor as dificuldades contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Assim, o **Tutor G** confirma o que foi dito anteriormente que "o tutor funciona como uma ponte para a melhor compreensão entre o professor e aluno com NEs", de forma que essa relação é de total envolvimento e interesse entre as partes.

Entre as respostas sobre opinião a respeito da implantação do sistema de cotas para PNEs na UnB, já existe o sistema de cotas para negros e índios, e a lei de cotas em concurso público, que segundo o **Tutor K** diz "sou favorável quando o comportamento social não proporciona uma igualdade entre pessoas, tornando-se necessária a imposição de leis, ou seja, essas dizem que a sociedade não aceita essas diferenças então acontecem as discriminações e por causa de comportamentos como esses se criaram leis para que sejam respeitados os direitos das pessoas com NEs".

No entanto, a **Tutora L** apresenta o seguinte "acho desnecessário e inconstitucional, pois, o acesso às instituições deve se ter pelo legítimo esforço através de condições iguais para todos". Diante dessa exposição, observa-se que em sua fala ela cita igualdade para todos. Ora, como pode então acontecer essa igualdade se não existirem leis que amparem os menos favorecidos, pois, se é desejada essa igualdade então que se respeite e valorize o ser humano independentemente de como ele se apresente à sociedade. Muito embora a **Tutora I** observe que o sistema de cotas é "uma oportunidade a mais para os mesmos terem acesso à universidade e darem continuidade aos estudos", completando o pensamento do **Tutor G**, o qual diz que "seria mais um modo de inserção de PNEs na sociedade". O fato de incluir essas pessoas em uma sociedade que garanta um espaço para que outras pessoas aprendam com sua experiência de vida e desejem dar continuidade aos estudos. Confirma o **Tutor C**: "sou a favor da implantação de cotas para PNEs. Acredito que as cotas na Universidade são uma forma de integrar aqueles que não tiveram condições favoráveis de ingresso pelas vias tradicionais". Diante disso, o **Tutor**

J relata que “é justo que todos tenham a mesma oportunidade de entrar na universidade. Cotas é uma solução, mas não é a melhor e jamais será. Assim, devo ser contra”. Porém, percebe-se na resposta que não precisaria existir a lei de cotas se todos respeitassem o outro como se apresenta, e que os espaços se abrissem para Pessoas com Necessidades Especiais serem incluídas sem discriminações. No entanto, já que existe essa ação afirmativa para outros grupos, é necessário que haja conscientização na UnB para que se exerça o direito de isonomia.

7.5 ANÁLISE DE DADOS DOS PROFESSORES DOS ALUNOS COM NEEs

Para fins de coleta de dados desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para cinco professores de alunos com NEEs da UnB. O resultado da pesquisa foi de fundamental importância para os resultados desta tese, tendo em vista que vem contribuir para a melhoria das políticas públicas de inclusão de PNEs, a fim de que a UnB se torne uma Universidade mais inclusiva. Foram entrevistados os seguintes professores dos alunos com NEEs: Ademir E. Santana (do Instituto de Física); Patrícia Neves Raposo (na entrevista de coordenadora respondeu também como professora da UnB, da Faculdade de Educação – Área de Educação Especial); Alice Tamie Joko, Letras – Japonês, Patrício Marinho, Língua e Literatura Japonesa (ambos do Instituto de Letras); e Amaralina Miranda de Souza (da Faculdade de Educação). Foram realizadas entrevistas com os professores dos alunos com NEEs na UnB sobre questões pertinentes à temática em discussão.

Quando se pergunta “você conhece o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais na UnB?”, as respostas vêm com as visões próprias de quem trabalha com a grande responsabilidade de assegurar uma aprendizagem com autonomia.

Então, se obteve as seguintes respostas, aqui simplificadas pelo “sim”, de quatro pessoas, e um quinto acrescido:

Sim, mas apenas parcialmente. Tive um aluno com déficit de atenção. Além disso, tive contato próximo com um aluno do Instituto de Física que possuía um distúrbio mental forte. Não sei a classificação do distúrbio, neste segundo caso (SANTANA, 2010) [A1].

Sim, fui uma das precursoras que trabalhou pela criação do PPNE, que é um programa da Vice-Reitoria eu diria que ele seria o braço da

Universidade fazendo isso, promovendo efetivamente ações para apoiar e chegar nas atividades acadêmicas. Naquela época, não tinha um programa de universidade que tratasse dessa questão de inclusão de alunos com NEs (SOUZA, 2010).

Desse modo, o conhecimento do Programa pelos professores entrevistados e a participação de alguma forma é um dado importante para o processo de aprendizagem dos alunos com NEs.

Quanto à pergunta “você se sente preparado para receber um aluno com deficiência em sua disciplina em sala de aula?”, os professores dão os seguintes posicionamentos: “Hoje, creio que tenho algum preparo, mas apenas muito básico. Como não sou especialista, creio que sempre me será oportuno contar com o apoio/auxílio mais técnico. Nesse sentido, o Programa de Apoio é fundamental” (SANTANA, 2010), seguido do desabafo: “absolutamente despreparada. No caso do aluno com deficiência visual, eu fiquei sabendo do seu ingresso através de terceiro e fui atrás do PPNE para receber orientação” (JOKO, 2010), e igualmente representativo sobre está “medianamente preparado. Além de ter buscado por conta própria informações sobre como atuar com P alunos com NEs, recebi orientação do PPNE/UnB. Entretanto, ainda acho que preciso me aprimorar” (MARINHO, 2010).

Souza (2010), com seu olhar de educadora, continua explicitando o início dessa caminhada de inclusão de alunos com NEs na UnB, quando analisa não somente o presente desse aluno, mas ressaltando sua trajetória antes, preocupando-se desde já não somente com a inclusão mas com a permanência deles na Universidade:

A Universidade realmente não estava preparada para esses alunos, eu arrisco dizer que não está completamente ainda, nós estamos bem melhores, mas muitos alunos ainda têm muita dificuldade para fazerem seus cursos, então o que acontece, aí começou uma segunda etapa, que é criar uma sistemática dentro da Universidade com mecanismos institucionais garantidos, como direitos, se não fica a questão da concessão, quem deseja, por exemplo, não ficar na dependência de um professor que é sensível à causa, e que acha simpático, mas não é que ele tem como direito ter acesso aos textos, acesso às aulas, acesso às salas de aula, aos recursos que o professor utiliza, participar de todas as atividades dentro da possibilidade dele.

Os profissionais buscaram de certa forma se envolver na resolução das situações que surgiram em suas salas de aula, e foram atrás de colaboração para que pudessem realizar com sucesso seus trabalhos.

Questionados sobre sua experiência e relacionamento acadêmico em sala de aula com o aluno com deficiência, se colocaram em respostas carregadas do comprometimento profissional de que:

Na sala de aula, a única experiência que tive foi quase sem excentricidade alguma. O “quase” fica pelo fato de que eu sabia existir, na sala de aula, uma pessoa com déficit de atenção. Mas, como professor, considero que meu papel em sala de aula é fundamentalmente o de tentar provocar encantamento. Não sei o quanto consigo, mas sei que isso não tem nada a ver com déficit de atenção. Se não consigo tocá-los, minha primeira avaliação é que não estou me entregando aos meus alunos de modo satisfatório. Na comparação entre os alunos, a partir da experiência que tive, percebo que, de um ou outro modo, todos os alunos sempre deixam de assimilar algumas coisas durante uma aula: quer seja por déficit de atenção congênita, quer seja porque o estudante passou a noite numa balada ou debruçado sobre outro assunto de prova. Nesse sentido, o que tenho de fazer para provocar um aluno com déficit de atenção, pode ser utilizado como método para todos em sala de aula (SANTANA, 2010).

A segunda pessoa entrevistada confessa:

Tive um aluno com deficiência visual, mas como ele nunca tinha revelado isso, não sabíamos da dificuldade e tratávamos como se fosse igual a outros. Só soube da sua condição bem depois, e por acaso, quando a Prof^a. Patrícia deu uma palestra na FE. Na ocasião alguém comentou que o LET também tinha um aluno portador de necessidades especiais e fui atrás da informação. Ele reprovava muito e desapareceu quando chegou ao Estágio Supervisionado. Depois dele, veio um cadeirante. Esse superou todas as dificuldades e se formou. Na época, ainda não tinha quase apoio do PPNE e eu mesma ia negociar com a PRC ou com a FE para mudar de sala. A FE era extremamente sensível ao problema e chegou a mudar a sala de uma disciplina da própria faculdade para o ICC, para que o aluno não tivesse dificuldade. A PRC deixava muito a desejar porque a rampa que fizeram para ele ir ao subsolo era perigosíssima. Mais tarde, ingressou uma aluna com deficiência auditiva, mas ela conseguiu mudar de curso logo no começo e foi para Letras-Espanhol (JOKO, 2010).

Não diferente foi a experiência do terceiro entrevistado que confessa dentro do processo de exercício profissional que:

Já tive um aluno cadeirante na primeira vez que atuei como professor substituto de disciplinas de japonês, em 2004, e um aluno deficiente visual com dificuldades de manutenção de memória recente. Creio que tive bom relacionamento com ambos, apesar de às vezes cometer “gafes”, tanto de linguagem como em atitude. Por exemplo, esquecer que o aluno cadeirante tinha também dificuldade motora nas mãos e tentar entregar-lhe material a distância que ele não conseguiria alcançar. Ou usar de linguagem gesticular ao tratar com aluno DV. Entretanto, foram erros cometidos nos primeiros contatos, que creio ter diminuído consideravelmente com o passar do tempo (MARINHO, 2010).

Souza (2010) traz a discussão que:

A inclusão acadêmica, o trabalho com o professor, o professor, ele é ainda, eu arrisco dizer, a sua pesquisa, digo até melhor, ele ainda não está preparado, ele ainda não está consciente de que esse aluno pode estar na sua sala, uma vez que a Universidade ainda tem trabalhado de uma forma muito pequena, muito acanhada em relação a esse trabalho. Observa-se

ainda que as pessoas têm uma idéia pré-concebida que o sujeito com deficiência não aprende, ou não dá conta de fazer alguma coisa. Então, com essa idéia, não se dispõem a perceber o quanto esse sujeito tem de potencial, uma vez que esse aluno NE não é só uma pessoa com deficiência, ele tem muitas outras possibilidades.

Percebem-se jeitos diferentes de se relacionar com profundidades diversificadas pela postura profissional de provocar encantamento aos alunos, de relacionamento físico e até do desejo de aprender a partir das experiências buscadas como formas de superação.

Em relação à maior dificuldade de lidar com um aluno com deficiência em sala de aula, respondem pontualmente:

Às vezes, notava certa timidez por parte do aluno que tive. Mas, este aspecto também encontro em outros alunos. Nesses casos uso a mesma estratégia que emprego com os alunos faladores. Usualmente, procuro guardar o nome dos alunos e durante a aula tento fazer uma ou mais referência aqueles alunos que estão com mais dificuldades, sem deixar isso explícito, claro. [...] Isso sempre me ajuda e permite manter um clima de relacionamento que, se não é perfeito, é pelo menos respeitoso e fraterno. Tento também me aproximar dos alunos ao fim da aula, para dimensionar as maiores dificuldades. A bem da verdade, esta postura tento manter com todos os alunos, em maior ou menor grau, mesmo com turmas grandes, o que não é fácil (SANTANA, 2010).

Joko (2010) avalia com sua prática com preocupação dos resultados não assegurados pela mudança de metodologia, veja:

Trabalho basicamente com imagens visuais. Todas as aulas são preparadas para serem projetadas. Com a entrada do aluno com deficiência visual, tive que trabalhar mais na base de exposição oral e senti que o rendimento da turma ao final do semestre não foi igual ao dos semestres anteriores. Mas, para acolher esse aluno com essa deficiência, não achei outro jeito.

Segundo Souza (2010), com a sua missão de educadora, almeja lutar para alcançar os objetivos do PPNE, que trata de oferecer educação inclusiva superior na UnB. Ela sabe que a capacitação do professor, integrando-o no universo dos alunos NEs, é de fundamental importância para a trajetória acadêmica desses alunos. A professora ressalta a importância de o professor universitário estar preparado para conviver e trabalhar com esses alunos e suas diversidades. Assim se coloca:

Seria. Inicialmente estávamos pensando que essa disciplina seria obrigatória para todas as licenciaturas, no entanto, hoje, ela só é obrigatória para pedagogia. Porquanto nós a queríamos para as licenciaturas, a princípio, e depois para os outros cursos. O que acontece: nós estamos num processo que a gente entende que, academicamente, nós também tínhamos que ter algum mecanismo para o professor, a gente cobra do PPNE. Infelizmente, o

professor universitário, embora a lei seja imposta, embora a gente entenda que a diversidade é o que a gente realmente tem na sala de aula, não é o esperado. Eu não tenho alunos homogêneos, existe a diversidade. O que significa dizer que eu como professora devo ter isso em mente, usar estratégias diversificadas, fazer a leitura pedagógica, a escuta pedagógica do meu aluno para oferecer para ele o recurso para ele aprender.

Compreende-se que o professor MARINHO (2010) procura executar suas tarefas pedagógicas de modo a atingir cada aluno da sala com possibilidades metodológicas diferentes para que os alunos possam aprender bem.

No caso do aluno cadeirante, nenhuma grande dificuldade da minha parte, já que ele conseguia executar todas as tarefas em classe. Com o DV foi mais complicado, pois não possuía tutor no início do semestre e tive que adaptar sozinho o material de japonês para ele. Tive que fazer 2 versões de exercícios e provas, livros-texto, notas gramaticais, etc. Além disso, tive que pensar atividades para a turma inteira que pudessem incluir o aluno, o que significou reduzir em certo grau o uso de material visual (MARINHO, 2010).

A pergunta “você considera a UnB uma Universidade inclusiva?”, os entrevistados se posicionam da seguinte forma: “a UnB, por sua história, constituição do espaço físico, localização e vocação, é sensivelmente inclusiva” (SANTANA, 2010).

Joko (2010) se posiciona dessa maneira:

Não tenho parâmetros para afirmar isso. Sei que as condições não são boas. Para poder achar uma sala de aula no térreo, ia de sala em sala para ver a situação de ocupação, para informar à PRC, uma vez que à noite, nada funciona na UnB. Os alunos também não estão preparados para receber colegas com deficiência visual e acabam criando certo distanciamento. Quando acabava a aula, ele ficava sozinho e era eu que ficava com ele até a mãe ou a irmã dele vir buscá-lo. No caso do cadeirante, pelo contrário, os colegas foram extremamente solidários e quase nunca precisei ajudá-lo, pois sempre tinha alguém para fazer isso, voluntariamente.

Por possuir um PPNE/UnB, sim. Entretanto, em termos estruturais, ainda deixa muito a desejar, tanto para PNEs quanto para os demais usuários. Faltam adaptações estruturais, como melhores calçadas para circulação de cadeiras de rodas, bem como marcações no chão e legendas em braile para locomoção e localização pelos DVs na Universidade. Existe também uma falta de consciência dos alunos, como o caso dos CAs que, constantemente, deixam sofás, mesas e demais móveis espalhados pelos corredores, com aglomeração de pessoas, dificultando a locomoção tanto dos PNEs quanto dos demais (MARINHO, 2010).

Souza (2010) diz que, com todos os problemas, a UnB já é uma Universidade social e inclusiva pelos objetivos desde a sua criação:

A UnB, em verdade, pela sua própria história, já é social, e é sobretudo pela inclusão acadêmica, uma vez que essa inclusão é a compreensão do aluno na sua essência, ou seja, o que ele é capaz de aprender mas com as suas experiências. É bem verdade que ainda falta muito na

minha avaliação. Ainda falta um trabalho mais efetivo com esse aluno, a fim de que seja naturalmente inserido, com acesso a todos os bens e serviços. Eu acho que o professor ainda desconhece plenamente o seu papel, acredito que ainda seja necessário um trabalho de conscientização para a maioria dos professores, sobretudo na inclusão acadêmica. A sensibilidade no que tange à acessibilidade é fato, uma vez que a parte física deixa muito a desejar (SOUZA, 2010).

Foi solicitado para que os entrevistados pudessem citar “algumas ações/estratégias importantes para efetivar o processo de inclusão que vem acontecendo dentro da UnB” em relação à organização, plano de estudos por aluno, dentre outros. E para tanto, obteve-se as seguintes respostas:

Divulgar o Programa de Apoio, com *folders*, seminários, etc.; Criar em cada unidade de ensino subgrupos de apoio aos portadores de necessidades especiais. O envolvimento dos alunos é muito importante; e estes se mostram sempre muito sensíveis a esse assunto. Esse envolvimento pode se dar através dos CAs, por exemplo; Incluir na semana de extensão seminários, palestras e atividades similares tratando do assunto; Criar um decanato voltado para os problemas de inclusão na UnB. Esse decanato teria o propósito não só de viabilizar a vida daqueles portadores de necessidades especiais no *Campus*, mas também promover atividades educativas com relação ao tema; Os professores precisam trabalhar contando com o apoio de monitores que estejam fazendo mestrado ou doutorado (SANTANA, 2010).

No caso do aluno cadeirante, não precisava mudar nada em relação à aula. Já com o deficiente visual, a situação é extremamente difícil, uma vez que não dá para exigir dele a aprendizagem do novo sistema de escrita. Falou-se em Braille, mas ele não domina esse alfabeto, nem em português. Precisaria de atendimento integral de um especialista para ele e um orientador permanente para os professores. Mesmo assim, não será possível formar um profissional como outros, justamente por faltar a parte da escrita (JOKO, 2010).

Inicialmente, Souza (2010) se manifesta da seguinte maneira:

Tem uma ação estratégica de sistema que abrange a Universidade inteira, o que a gente faz é muito do plano da conscientização da sociabilização, da formação, que é o pouco que cabe à Faculdade de Educação. Então, se trabalha muito na área de cursos de extensão, abertos para a comunidade a respeito do tema. Você sabe que tem no âmbito da Educação Especial uma gama variada de aspectos que são diversos. O LDV está com o curso de braille, que é um curso de extensão. Fazer a trajetória acadêmica desses alunos com NEs em relação aos professores.

Assim, segundo Marinho (2010) “criar programas constantes de informação/orientação para toda a comunidade acadêmica quanto aos alunos com NEs, para que todos se conscientizem e, auxiliar os alunos com NEs a elaborarem seus planos de estudos próprios de acordo com suas realidades”, é a expressão de compreensão do papel que o Programa desempenha na comunidade acadêmica.

Quanto à pergunta a respeito do “papel como professor na tarefa de incluir e socializar os alunos com NEs em sala de aula”, foram apresentados bastantes argumentos e exemplificados os posicionamentos, conforme a seguir:

Não consigo ver os alunos de modo muito distintos entre si. Há alunos com maior capacidade nesse ou naquele assunto; outros com menos e os ditos PNEs. A questão da docência, como frisei acima, é o encantamento. Se o professor consegue isso, mesmo que seja em doses muito pequenas, ele ajuda um ser humano a revelar suas imensas potencialidades, e esta autorevelação, por si só, se constitui em um acréscimo civilizatório. Quando um aluno ganha motivação para entender, por exemplo, o conceito de campo científico de Bourdieu, o conceito será apreendido. Neste ato, há um fascinante processo de recriação, de reinvenção, que subjaz a todo o processo cultural. Quanto tempo um aluno leva para apreender certo conceito? Nunca se sabe; vai depender de cada um e freqüentemente isso não acontece em sala de aula, mas na assustadora solidão da reflexão. A meu ver este é o aspecto central da educação. [...] Ou seja, a procura por educação não pode ter como objetivo o de conseguir coisas, como um bom emprego, mas sim o de experimentar-se ser humano. Quando isso é invertido, uma pessoa pode até obter algum aprendizado e informação, mas nunca vai EDUCAR-SE. E o que essa inversão provoca? Leva, por exemplo, a procura por um conceito de felicidade que se projeta sempre para o futuro e que está em um ponto de onde só pode surgir a desesperança, a ansiedade e a desilusão. Infelizmente, este tem sido o conceito de educação empregado na pós-modernidade, fundado na pressa, na competição de aniquilação e no consumo. Em um contexto como este, os PNEs são os mais prejudicados, não porque sejam menos despreparados ou incapazes, ou coisas assim, mas porque são aqueles que serão atropelados. E assistir a isso é desesperante para quem educa. O papel em sala de aula de um professor é o de provocador, [...] todos terão de receber atenção especial, pois todos nós de certo modo somos PNEs. O que vale para um com *déficit* de atenção pode muito bem ser utilizado com uma pessoa denominada de “normal”, quando o contexto muda. Assim nos tornamos o que já somos: nos tornamos muito próximos, e é este o próprio sentido de inclusão, me parece (SANTANA, 2010).

Tratando-o com o mesmo respeito, ou seja, não discriminando-o. Ouvi-lo para saber quais são as necessidades dele, uma vez que não sabemos lidar com a nova situação e temos que aprender na prática. Orientar e fornecer materiais para os tutores para que o aluno possa ser bem atendido. Intermediar o diálogo com o PPNE ou com quem mais precisar (JOKO, 2010). Busquei sempre criar atividades em que todos os alunos pudessem se integrar e obter aprendizado sem perdas curriculares. Acredito que o trabalho de incentivar os PNEs a superar as limitações de suas condições também é de suma importância para sua formação (MARINHO, 2010).

A inclusão acadêmica, o trabalho com o professor, o professor ele é ainda, eu arrisco dizer, a sua pesquisa digo até melhor, ele ainda não está preparado, ele ainda não está consciente de que esse aluno pode estar na sua sala, uma vez que a Universidade ainda tem trabalhado de uma forma muito pequena, muito acanhada em relação a esse trabalho. Por que a gente tem essa idéia de que o sujeito é capaz, e se ele é capaz ele só precisa ter as condições de mostrar a sua capacidade. Porquanto a gente parte do princípio de que ele precisa de concessão, aí eu vou ter que falar sobre a bolsa, sobre a cota. Por quê? Por que a gente entende que, nós temos que compreender que esse aluno é capaz, por que ele precisa é apenas das condições de mostrar a sua capacidade. Ser um sujeito ativo e valorizado na sociedade? Para ele ser respeitado como profissional igualmente, poderá mostrar que ele é capaz, por ele tem uma deficiência de um lado, mas ele tem uma

potencialidade. Ele precisa fazer isso, mas ele precisa ter as condições, como qualquer pessoa; então uma pessoa que não enxerga precisa ter acesso. Existe a tecnologia, existe o braille, existe o recurso. Eu acho que o sistema, eu estou falando o governo, o poder público, a Universidade tem a obrigação de oferecer a esse sujeito os recursos necessários para ele aprender. Como de resto, promove no caso específico por que não está dado, a gente não tem naturalmente o braille disponível, porque naturalmente não tem o programa jaws disponível, não tem ali, por exemplo, uma rampa, o que deveria. Eu defendo essa idéia de que as instituições deveriam oferecer e valorizar a capacidade e o potencial que o aluno tem para que ele não seja uma concessão. Por exemplo, na época que houve a bolsa para os negros, as pessoas com deficiência fizeram um movimento, e eles pleitearam cotas (SOUZA, 2010).

Quando se pergunta “de que forma você organiza sua aula para atender os alunos com NEs e também aos demais alunos?”, relacionado ao planejamento, intervenções, e atividades, as respostas vêm em seguida.

O primeiro entrevistado confessa que “ele tem canal direto comigo via *e-mail*. As aulas acontecem normalmente e ele participa com a ajuda do tutor. Ficando alguma pendência, ele me escreve e eu respondo através de *e-mail*” (JOKO, 2010), é uma forma muito boa de interação e comunicação de saberes.

O segundo entrevistado respondeu em questões anteriores a pergunta ora solicitada, afirma. Enquanto o terceiro relata:

Fazia os planejamentos de aulas sempre considerando as limitações dos alunos PNES, e a partir daí desenvolvia atividades onde os demais também pudessem participar, para haver uma integração da turma como um todo. Nos casos onde não era possível a participação do PNE, elaborava uma atividade para ele e outra para os demais alunos. Por exemplo, para um DV, não há possibilidade de utilizar-se de ideogramas, então, enquanto o restante da turma trabalhava o estudo de ideogramas japoneses, o DV executava uma atividade de compreensão auditiva (MARINHO, 2010).

Completamente ofertada essa pergunta, vamos voltar naquela questão da inclusão acadêmica, por que quando o coordenador de curso tem essa visão, essa convicção, como que ele faz? Ele funciona e ele articula os seus professores dizendo “olha, você vai ter um aluno com necessidades especiais, esse aluno vai precisar disso, disso e disso”. Até na hora de organizar a sala dele, saber, por exemplo: “você vai ter um aluno com deficiência física, então sua aula não pode ser no subsolo”, então para mim tudo é pertinente, o que a gente precisa alcançar é isso. Agora, seria então um canal de acesso para fortalecer, melhorar o programa e torná-lo mais acessível, com mais força para as minhas demandas para dentro da Universidade, e facilitar a comunicação entre o PPNE e os coordenadores e professores da Universidade. Com certeza, isso que eu te disse, essa é a perspectiva do PPNE, foi pensado dessa forma, para trabalhar, afinal, nós começamos. Nós tínhamos a seguinte rotina. Resolvida a questão do CESPE, as salas especiais, eu trabalhei muito tempo em sala especial, no começo, até firmar o atendimento, então esse aluno a gente acompanhava, ele passou no curso, eu tenho uma fita de vídeo gravada dele, que era um aluno cego que passou para química, eu acho, ele foi

aprovado, só que nós fizemos no dia que ele se apresentou na aula, nós do PPNE, grupo da Faculdade de Educação, nós fomos ao Curso de Química para apresentá-lo ao coordenador, ligamos para dizer que iríamos receber um aluno com deficiência visual e que esse aluno ia se ajustar às dificuldades mas que existia um programa que dava esse apoio e que nós gostaríamos de ir ao curso com o aluno. Essa era a concessão com a qual se pegou o PPNE, que era justamente fazer essa facilitação para que o coordenador do curso que tem essa experiência, ele multiplica (SOUZA, 2010).

Perguntados a respeito da “opinião sobre a implantação das cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB”, os entrevistados declaram “em geral sou simpatizante de toda a ação que venha reforçar a inclusão, diminuir as desigualdades sociais e que preze pela valoração humana” (SANTANA, 2010).

Não tenho opinião formada. Se a pessoa vem, mesmo não tendo cota, é porque está a fim de estudar mesmo. Ele vai tentar vencer por si mesmo. Se for facilitar o ingresso, a Instituição fica com a responsabilidade de acompanhar essa pessoa até a sua formação, dando-lhe apoio nos estudos e, muitas vezes, condições de sobrevivência, o que traduz em ajuda financeira. Se não fizer isso, é irresponsabilidade, e nesse caso é melhor nem oferecer a cota (JOKO, 2010).

Sou a favor, mas acho que é preciso rever a quantidade de cotas para todos os públicos, que já são oferecidas para redistribuir a proporcionalidade. Acredito que a política de cotas é benéfica e auxilia na criação de uma comunidade acadêmica e também de uma sociedade mais justa e inclusiva (MARINHO, 2010).

Na UnB, logo naquele movimento das cotas, mais especificamente, quem pleiteou foi o grupo da deficiência auditiva. O aluno com deficiência auditiva ele tem uma peculiaridade, que é importante e acaba barrando muita gente no vestibular, por que como ele não escuta, ele tem uma composição frasal diferente, então a redação, a leitura para ele não é igual a que se espera do aluno com NEs. Então, por exemplo, quem ouviu a língua portuguesa a vida inteira, claro que tem um raciocínio, uma lógica, uma coerência, uma concordância, eles não; na verdade eles têm uma outra língua, a língua materna deles é a libras, é a língua de sinais, e tem uma outra configuração, então eles não aprenderam português, diferente das outras pessoas, então, evidentemente não dá para corrigir a redação de uma pessoa dessas com o mesmo critério que corrige a redação de quem não é surda. Isso é muito difícil se conseguir que o CESPE entendesse, natural, pois eles não eram especialistas nisso, mas eles entenderam, então o critério era que essas pessoas tivessem a redação corrigida com um certo critério. Vamos dizer assim, dentro de um certo parâmetro. Mas não bastava só isso, por exemplo, quando você lê um artigo ou uma frase para mim, eu entendo, meu raciocínio acompanha o seu, mas eles não têm a expressão de todas as palavras. Até por que quando você fala a palavra que, um pronome de ligação “A cadeira que eu sento” o que possui para eles cadeira sento. Então quando ele vai escrever a formação frasal dele vai estar errada por causa desse critério. Então o que aconteceu nesse sentido é que começou a ver que tinha um número muito reduzido de pessoas com deficiência auditiva que entrava na Universidade como também outras pessoas com outras deficiências. Apesar de tudo nessa época, o deficiente auditivo, fez um movimento na Vice-Reitoria pedindo cotas, mas eles pediram cotas somente para os deficientes auditivos, eles não pediram cotas para as Pessoas com Necessidades Especiais.

E, na época, nós estávamos trabalhando muito fortemente para adequar a Universidade para atender a todos os alunos. Então, o que nós entendemos é que não seria uma boa estratégia, não seria uma boa política se a Universidade desse cota para uma categoria de NEs e não se preocupasse em adequar a Universidade para os demais com outras deficiências, a Universidade iria ficar tranquila, porque “nós já demos as cotas para essa categoria” e não ia fazer nada para estender esse benefício para outros com NEs. Por isso que a gente não foi a favor de que tivesse cota naquela época (SOUZA, 2010).

Os educadores, na tarefa de ensinar, têm o papel preponderante ao se dispor a construir novos ideais, novos parâmetros, nova visão, permitindo que a missão primeira da UnB se cumpra – prestar serviços de qualidade ao cidadão –, e que esse seja sempre o alvo de toda ação afirmativa, ao vislumbrar um futuro melhor para aqueles que estão à margem do saber, oportunizando direitos iguais para todos.

7.6 ANÁLISE DE DADOS DO DIRIGENTE E COORDENADORES DO PPNE

Os dados abaixo correspondem às entrevistas que foram realizadas com Coordenadores do PPNE/UnB, em novembro de 2010, sobre a temática em investigação, para fins de coleta de dados, para se ter conhecimento das opiniões a respeito das políticas de inclusão para PNEs na UnB, na busca de ações que venham contribuir para que se torne uma Universidade mais inclusiva. Nessa análise, será usado o sobrenome dos entrevistados.

Segue um rol dos coordenadores e Assistente Social do PPNE, com perguntas e respectivas respostas, e uma análise menor ainda, por acreditar que a fala deles tem um valor incomensurável na compreensão do dito como reflexão de posturas profissionais.

Foram entrevistados os seguintes coordenadores profissionais da área: Coordenador-Geral do PPNE e servidor da UnB: José Roberto Fonseca Vieira; Coordenadora do Laboratório para Pessoas com Deficiência Visual da Faculdade de Educação (LDV/FE): Professora Patrícia Neves Raposo; Ex-Coordenadora e Assistente Social do PPNE: Glaura Borges M. G. Evangelista; Coordenadora/Orientadora: Professora Cíntia Schwantes, Instituto de Letras; Assistente Social do PPNE: Thaís Imperitori.

Em relação à primeira questão, sobre os “fatores que determinaram a matrícula dos alunos com deficiência na Universidade”, a entrevistada respondeu:

Penso que um conjunto de fatores [...] O ensino superior qualifica para o trabalho, dá oportunidade de uma formação, de uma profissão e aqueles que têm interesse, também continuar a vida acadêmica. Então, na verdade essa busca é uma busca da sociedade de modo geral, que é ter graduação e cada vez mais o processo de escolaridade com maior nível de ensino (RAPOSO, 2010).

Vieira (2010) diz que o fator determinante do acesso aos alunos com NEs na UnB é necessário, desde que tenham uma deficiência física ou sensorial, a não ser que algum distúrbio possa atrapalhar a permanência do aluno com NEEs na UnB.

No processo de cadastro do estudante no PPNE, é realizada uma entrevista com o objetivo de conhecer os estudantes e verificar quais são suas necessidades especiais. Nessa entrevista, uma das perguntas é sobre quais motivos contribuíram para o ingresso. Então, na experiência de trabalho como assistente social, se percebe que vários são os aspectos percebidos: apoio e incentivo da família; ajuda de profissionais, principalmente professores, psicólogos e profissionais de saúde; competência individual, ou seja, bom rendimento na escola (IMPERITORI, 2010).

Em primeiro lugar, creio o fato de ser a única universidade pública e gratuita do DF, uma parcela dos portadores de necessidades especiais se inscreve para o vestibular da UnB graças à possibilidade de adaptações na realização das provas. É um número um pouco menor, por ter conhecimento da possibilidade de acompanhamento dentro da universidade (SCHWANTES, 2010).

Primeiramente, eles passaram pelo processo de seleção do vestibular da UnB, que é muito concorrido e difícil. A maioria teve o apoio especializado no dia das provas com atendimento especial tais como: prova em Braille, prova com leitor, Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), prova ampliada, prova super ampliada, prova com *software* leitor de tela em computador, correção da redação por especialista, tempo adicional de provas (EVANGELISTA, 2010).

Os profissionais declaram em suas falas os processos rotineiros oficiais e legais que a Universidade utiliza como possibilidade de ingresso das pessoas portadoras de algum tipo de necessidade especial na educação superior com sucesso, e consideram as várias formas dessa busca relacionada aos fatores externos e internos de oportunidades.

Quanto à segunda pergunta: “se o espaço físico da UnB possibilita o acesso de todos”, são conscientes dos limites que a infra-estrutura proporciona a acessibilidade.

Completamente não. Nós temos muitas iniciativas desenvolvidas pela Universidade de Brasília, em muitos casos até inéditas, de vanguarda em relação a muitas outras Instituições, mas nós sabemos que ainda precisamos de muitas adequações, muitos ajustes, tanto do ponto de vista físico, arquitetônico e urbanístico quanto da questão da informação e da comunicação que também precisa ser acessível às pessoas, garantir essa participação ativa das pessoas e também as questões atitudinais. [...] Gostaria de dizer ainda hoje, por exemplo, as novas calçadas na

Universidade já têm um planejamento com rebaixamento de meio fio, os novos prédios já adotam critérios de acessibilidade, não com cem por cento de eficácia, mas já se adotam esses critérios e de fato existe, a questão é pensada de alguma forma (RAPOSO, 2010).

A UnB já melhorou um pouco a acessibilidade, mas ainda falta muito por meio dos elevadores, calçadas, entre outros. Mas a questão da acessibilidade ainda é precária. [...] Não sei se é falta de conhecimento ou interesse por parte do setor de arquitetura da Prefeitura, mas recebemos várias reclamações de estudantes, pais de alunos, professores e servidores sobre acessibilidade. Acredito que às vezes a acessibilidade é vista apenas como uma coisa onerosa que traz poucos benefícios. Acho que o trabalho do PPNE deve mediar junto à Prefeitura essas questões e ressaltar e divulgar a importância da acessibilidade. É importante ver que a acessibilidade não é apenas para pessoas com deficiência, mas para qualquer pessoa. Inclui pessoas idosas, gestantes (IMPERITORI, 2010).

O espaço físico da UnB não é plenamente adequado, mas isso não pode ser colocado como um fator que impossibilite o acesso a todos, atribuindo-se essas dificuldades às construções feitas quando não se preocupavam com a questão da deficiência, mas aos poucos as mudanças estão sendo realizadas (VIEIRA, 2010).

Apesar das recentes tentativas de adaptar o espaço físico da UnB para alunos com dificuldades de locomoção (vide elevadores no ICC), a UnB está longe de ser acessível. O passeio que vai do ICC ao prédio da Reitoria foi submetido à manutenção recentemente, e apesar de ter vários degraus em vários pontos, não há sequer uma rampa para cadeira de rodas. O Apoio dado pela UnB também é fator determinante para que o estudante escolha a UnB para estudar (SCHWANTES, 2010).

Sim. A UnB tem o *Campus* muito grande, e apesar de ser uma Universidade nova, muitos dos seus edifícios não foram construídos com acessibilidade. O PPNE, junto com o CEPLAN/UnB e a Prefeitura do *Campus* vem desenvolvendo um Plano Estratégico de adaptações arquitetônicas tais como: elevadores no ICC e FA, reserva de vagas nos estacionamentos, conforme normas da ABNT (10% das vagas em todos os estacionamentos), adaptações de banheiros para deficientes físicos, rampas e calçadas em todo o *Campus*, adaptação das escadas com piso antiderrapante e corrimão nas escadas em diversos edifícios, etc. Porém, existe muito a se fazer ainda e deve ser projeto de ação contínua (EVANGELISTA, 2010).

Percebe-se o grau de conhecimento dos profissionais que falam da importância da socialização da acessibilidade às pessoas que estão de alguma forma envolvida dentro do espaço físico da UnB nas declarações acima.

Perguntados sobre se a “Universidade dispõe de recursos e equipamentos necessários e suficientes para o atendimento de pessoas com deficiências e como esses recursos estão sendo efetivamente utilizados”, responderam:

Não sei identificar todos esses recursos. A Universidade tem o PPNE, um programa que articula diferentes grupos e ações dentro da Universidade, com vistas ao acesso e à participação efetiva de todas as Pessoas com Necessidades Especiais. Nós sabemos que atualmente o MEC, pela legislação, respalda a implantação de núcleos de acessibilidade e com verbas para manter esses núcleos de acessibilidade. A UnB já tem um histórico, porque tem o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual, que já funciona como núcleo de acessibilidade, além do Projeto Incluir do próprio MEC que subsidia projetos. [...] Os espaços ainda precisam de mais recursos, mais adaptações, enfim, de modo geral, eles não têm atendido

suficientemente todas as pessoas participantes, e quanto ao uso pelas pessoas com deficiência, eu posso dizer que, do laboratório, nós temos especificamente as pessoas com deficiência utilizando os serviços e os equipamentos, mas ainda são insuficientes (RAPOSO, 2010).

Os equipamentos não são adquiridos de acordo com a demanda, eventualmente ficam indisponíveis por questões de manutenção. Não havendo recursos específicos para aquisição desses equipamentos (VIEIRA, 2010).

O PPNE realiza um trabalho de acompanhamento sócio acadêmico, ou seja, o objetivo é possibilitar que o estudante ingresse no curso, tenha uma boa trajetória acadêmica, sem evasão, e consiga concluir seu curso com sucesso. Na entrevista de acolhimento é perguntado sobre quais são os recursos que o estudante utiliza, por exemplo, braille, libras, cadeira de rodas, muleta, entre outros. Existem recursos e equipamentos que são destinados para o processo acadêmico e outros que são inerentes a condição de deficiência. [...] Existem recursos que são da própria pessoa, e recursos acadêmicos. A UnB não oferece, por exemplo, *notebook* para os alunos levarem para as aulas, mas oferece o trabalho de adaptação de textos para o computador e braille (IMPERITORI, 2010).

Os entrevistados acima reconhecem que existem materiais específicos para as deficiências, mas mostram também que a UnB não disponibiliza recursos específicos para aquisição desses materiais e que essas necessidades são ainda empecilho para um atendimento de qualidade do público específico aqui mencionado.

De modo que um entrevistado desabafa: “como todo o resto dos equipamentos utilizados na Universidade, nós administramos a pobreza (SCHWANTES, 2010)”. E, por fim, o último relata:

Sim, e estão sendo utilizados. Para os deficientes visuais existe o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) com equipamentos para adaptação e elaboração de material didático em Braille, ampliado e super ampliado, *software* leitor de tela, que proporciona acessibilidade ao cego aos equipamentos de informática, impressora em braille, entre outros. Há *software* específico para deficiente físico acessar o computador e diversos equipamentos para escrita em Braille. Possui recursos humanos especializados e programas de apoio como a tutoria especial (EVANGELISTA, 2010).

Questionados se “observam a evasão ao longo das trajetórias acadêmicas” dos alunos que participam do Programa, os entrevistados se posicionam:

Bom, eu tenho conhecimento de alguns casos, não exatamente de todos, então fica difícil apontar fatores que revelam as razões para essa evasão. Nós sabemos, por exemplo, de questões associadas à própria saúde das pessoas que desistiram por essa questão, problemas que se complicaram e nós temos pessoas também, que eu tenho conhecimento, que deixaram a Universidade pelas dificuldades de trabalhar e estudar, que é uma questão comum para muitos, e a questão do acesso na Universidade. [...] Não tenho conhecimento de alunos que evadiram em razão da falta de condições para desenvolver as atividades acadêmicas, eu não tenho esse conhecimento. [...]

A necessidade que todos têm de trabalho, são alunos já com uma idade mais avançada [...] precisam trabalhar, enfim, se manter, sustentar suas famílias, aí fica um grande dilema entre o trabalho e a universidade (RAPOSO, 2010). A evasão se dá por vários fatores, entre eles as dificuldades na trajetória acadêmica, problemas de saúde e mudança de curso (VIEIRA, 2010).

Outro entrevistado confessa: “ainda há muita desistência mais já diminuiu muito (IMPERITORI, 2010). Seguem os entendimentos seguintes:

A UnB detém a triste estatística de ser a unidade da federação com o número mais alto de desistência e jubramento. Sem a menor dúvida, os portadores de necessidades especiais também são afetados, embora menos do que poderiam ser, em virtude das ações de acompanhamento (SCHWANTES, 2010).

Não. Raramente um aluno faz trancamento geral de matrícula para tratamento médico. Poucos são desligados da UnB por problemas de rendimento acadêmico insuficiente ou por não cumprir as regras acadêmicas, mas eles têm a oportunidade de entrar com processo de reintegração e a maioria é reintegrada à Universidade (EVANGELISTA, 2010).

Como se percebe, são posicionamentos diferenciados, cabendo aqui uma pesquisa sobre os dados específicos para se ter uma comprovação quantitativa dos casos de evasão nos cursos em que as pessoas foco deste trabalho estudam, o que requer outra pesquisa.

Já nos casos de “abandono do curso os fatores percebidos como determinantes” são examinados pelos entrevistados como realmente importante, de modo que se possam reconhecer as dimensões que compõem as falas e experiências.

Alunos que entraram em condição de desligamento ou que tiveram algum problema nesse sentido, eu realmente não tenho conhecimento, mas eu sei que a questão da acessibilidade, especialmente, e da necessidade que todos têm de trabalho, se manter, sustentar suas famílias (IMPERITORI, 2010).

Atualmente, os casos de abandono não estão relacionados com as deficiências, mas sim por razões particulares de cada aluno (VIEIRA, 2010).

Não conversei com nenhum aluno que abandonou o curso, mas sei de casos de alunos que não gostaram do curso e acabaram trocando. Outros não tiveram desempenho suficiente e foram desligados. Acredito que um dos fatores para esse desempenho insuficiente é a falta de conhecimento dos professores sobre deficiência (há inclusive casos de professores que discriminaram alunos com deficiência e foram preconceituosos). O PPNE trabalha a partir das demandas dos alunos, então intervém a partir da necessidade que os estudantes trazem. É comum alguns estudantes não quererem que nenhum colega saiba sobre a deficiência, ou que tem vergonha de contar para o professor. [...] Tivemos um caso de estudante que reprovou em disciplina no semestre passado e na última semana de aula veio pedir apoio ao PPNE. Orientamos que não tinha o que ser feito. O processo de aprendizagem e avaliação é contínuo e não pode ocorrer só em um momento no semestre (IMPERITORI, 2010).

Outro profissional entrevistado relata que “em primeiro lugar, a dificuldade de harmonizar o trabalho e os estudos. De modo geral, os alunos portadores de necessidades especiais são menos sujeitos ao jubramento que o resto da população estudantil da UnB” (SCHWANTES, 2010). Significa que existe forte desejo de concluírem os cursos, que se dedicam a estudar sem dúvida com toda a carga de esforços necessários diariamente para serem vencidas.

Conheço dois casos apenas de abandono: um por problemas familiares e outro que estava fazendo o segundo curso e começou a trabalhar e houve incompatibilidade de horários. Nenhum abandonou por falta de apoio, depois que o PPNE foi institucionalizado, em 1999 (EVANGELISTA, 2010).

É de extrema valoração a presença efetiva do PNES para a Universidade possibilitar a atendimento das Pessoas com Necessidades Especiais, de modo que o esforço pessoal e a busca de colaboração do Programa nas dificuldades, desde que procuradas dentro de um tempo propício.

Continuando as entrevistas, foi perguntado quais “fatores têm contribuído para a permanência desses alunos” na Universidade quando se convive com uma série de demandas com situações-problema para se compreender e buscar formas de contribuir.

O programa que conhecem como se desenvolve esse processo acadêmico do aluno, têm de alguma forma trazido alguns benefícios. Está ideal? Não, ainda não! O importante era que o aluno, qualquer aluno quando entra, ele já deve ter as suas necessidades identificadas, as formas específicas, por exemplo, quando na efetivação da sua matrícula [...] primeiro o fato acontece, o aluno entra e depois o programa é que geralmente se incumbe de reorganizar essa questão de espaço físico, de matrícula, etc. Então, a Universidade deveria assumir isso como responsabilidade dela, é matrícula, o aluno então deveria ser matriculado adequadamente nos espaços da sua sala (EVANGELISTA, 2010).

O apoio da Universidade, colegas e professores, além do atendimento individualizado ao aluno (VIEIRA, 2010).

Há relatos de alunos de que o apoio oferecido pelo PPNE é de fundamental importância, porque eles se sentem acolhidos e compreendidos. Além disso, é um diferencial para a UnB ter esse tipo de programa. Entretanto, ainda há muito a ser feito. Vemos alguns professores interessados na área, que vem ao PPNE perguntar sobre como funciona, o que fazer para o aluno, mas por outro lado, há outros que não demonstram interesse e muitas vezes vêm a deficiência como uma resposta à falta de compromisso do aluno. Acho que a tutoria também contribui para a permanência dos alunos (IMPERITORI, 2010).

Um dos professores declara, diante das experiências vividas no cotidiano na Instituição, que “Em primeiro lugar, ações de apoio, como a carta de apresentação

aos professores e a tutoria especial. Em segundo lugar, fatores subjetivos (sentir-se apoiado, bem vindo).” (SCHWANTES, 2010).”

O apoio oferecido pela UnB por meio do PPNE: acompanhamento acadêmico, tutoria especial, tempo adicional de provas, adaptação de salas de aula, adaptação do material didático, adaptação de provas, adaptação curricular, disponibilização de tecnologia assistiva (equipamentos e *software*) (EVANGELISTA, 2010).

Acredita-se ser fundamental o Programa na Universidade pelo fato de existirem pessoas comprometidas com a inserção de qualidade de acadêmicos que trilham os espaços do preconceito, da discriminação e da busca de auto-estima como superação dos estigmas sociais e às vezes pessoais.

Perguntado se “há repercussões, na Universidade, decorrentes do ingresso desses alunos”, as respostas mostram pontos de vistas interessantes:

Eu acredito que pontualmente. Dentro do curso que esse aluno está fazendo, em pequenos grupos, em algumas disciplinas, mas de modo geral, na comunidade como um todo, e acho que ainda está pequeno, justamente pelo número pequeno de universitários com necessidades especiais que tem ingressado a cada semestre, a cada ano o número ainda é muito pequeno, então esse impacto ainda é pouco significativo de modo geral. Além do fato, de que somente alguns cursos têm alunos com necessidades especiais, ainda não é assim uma questão abrangente dentro da Universidade. Nós temos cursos que nunca receberam alunos com necessidades especiais, então fica ainda mais difícil de conviver, de relacionar, vivenciar essa nova realidade sem a oportunidade (RAPOSO, 2010).

Sim. Os alunos com NEs constantemente aparecem na mídia e com isso já foram feitas várias reportagens e trabalhos por conta disso (VIEIRA, 2010).

Com certeza. Um dos argumentos para os empregadores não contratarem pessoas com deficiência é a falta de qualificação profissional, mas vemos que tem sim profissionais com deficiência qualificados. E pessoas com nível superior. Além disso, o ingresso de pessoas com deficiência em uma universidade pública muitas vezes se expressa como uma superação. O ideal é que esse fato fosse mais comum, que não fosse para poucas pessoas, mas sabemos que o ingresso na universidade é resultado de toda uma caminhada na educação. Muitas pessoas com deficiência não têm acesso à educação básica, ou tem acesso precário, então, não terão acesso a universidade. Além disso, é uma oportunidade de alunos sem deficiência conviverem com pessoas com deficiência (IMPERITORI, 2010).

O posicionamento aqui apresentado ganha dimensões sociais de grande visão, como se deduz da fala de dois dos entrevistados: “a Universidade, bem como a sociedade, só ganha com a presença de portadores de necessidades especiais. É uma oportunidade de aprender a conviver com a diferença” (SCHWANTES, 2010).

A repercussão é interna e externa à Universidade. Outras universidades em Brasília fizeram treinamentos e cursos promovidos pelo PPNE e tiveram seus técnicos e professores treinados. Participamos da implantação no Distrito

Federal do Projeto Cão-Guia, que teve repercussão muito positiva na comunidade universitária. Na UnB, a repercussão é muito grande. Depois de campanhas educativas, cursos, seminários, treinamentos, Programas, como o da Tutoria Especial, e, principalmente, da oportunidade de conviver com pessoas com deficiência, houve mudança atitudinal de muitos professores, alunos e funcionários da Universidade (EVANGELISTA, 2010).

As declarações acima resumem bem a realidade vivenciada pela Instituição no acolhimento amoroso das pessoas, e como tem repercutido socialmente no crescimento das mesmas e dos Programas, Projetos e eventos de socialização de saberes sobre a temática significando o grande empenho empreendido pelos profissionais que trabalham com a causa.

A pergunta que versa sobre “quais os apoios oferecidos à Unidade Acadêmica como suficientes para o atendimento desses alunos” teve os posicionamentos fundamentados pela prática.

A proposta é interessante e é suficiente. Porque, tanto por parte do Programa quanto por parte, especificamente, no caso do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual, quanto do programa de tutoria que envolve o próprio aluno, o seu tutor, que é capacitado para o apoio em sala de aula e em atividades extraclasse, quanto do apoio à participação do professor e departamento, ou seja, todos aqueles que precisam estar envolvidos pelo programa de tutoria especial deveriam estar envolvidos. Nós ainda não conseguimos essa ampla perspectiva de envolver a todos [...] para fazer um trabalho realmente importante, para que o aluno tenha condições de permanecer com qualidade nas suas atividades acadêmicas, eu percebo que ainda existem muitas dificuldades (RAPOSO, 2010).

O PPNE sempre dá apoio quando solicitado, também há troca de experiências e apoio entre tutor e tutorado (VIEIRA, 2010).

O PPNE disponibiliza o endereço eletrônico da responsável pela área de dislexia e *déficit* de atenção para os professores que tenham qualquer dúvida acerca de portadores de necessidades especiais em suas salas de aula. Os alunos também podem solicitar atendimento no sentido de estabelecer um diálogo com os docentes (SCHWANTES, 2010).

Sim, especificamente ao departamento do curso do aluno o PPNE apóia os professores na adaptação curricular, do material didático e provas, informação, tecnologias de apoio, etc. Para a área administrativa apóia os funcionários com treinamento, informação, adaptação do espaço físico e do mobiliário (EVANGELISTA, 2010).

Questionados em relação à “participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas, sociais, recreativas e esportivas da Universidade”, os entrevistados relatam suas opiniões a partir das percepções.

Na minha opinião ainda é pouco. Talvez pela dificuldade de ter acesso a essas atividades, de conhecer atividades esportivas, sociais, por exemplo, acadêmicas; inclusive de como participar de um centro acadêmico, de um movimento estudantil isso é muito importante, e acaba que apenas poucos, realmente pouquíssimos se envolvem em uma ou outra atividade de caráter estudantil [...] desenvolver trabalhos, de pesquisas com professores, pesquisas

de iniciação científica, e outros. Realmente são muito pontuais os exemplos que temos de alunos que tiveram essa oportunidade (RAPOSO, 2010).
 Numa recente pesquisa, constatou-se que não há diferença significativa no rendimento acadêmico. Nas outras áreas a participação é normal. Alguns alunos que se interessam por essas atividades, constantemente estão participando (VIEIRA, 2010).

De forma, que na fala de um entrevistado fica explícito seu olhar dentro do trabalho que realiza “não sei. Alguns alunos participam ativamente do PPNE, comparecem com frequência, trazem questões, problemas, agradecem quando algo dá certo. Não sei se eles são envolvidos em outros projetos na UnB, se participam de CA (IMPERITORI, 2010), mas acredita-se que o envolvimento no Programa já seja de certa forma significativo.

Creio que nas atividades acadêmicas, entendidas como presença nas salas de aula, com possibilidades reais de aprendizado, os alunos portadores de necessidades especiais estão razoavelmente inseridos [...] Outras atividades como as de convivência social ou acessibilidade de espaços fora do ICC, parecem estar bem menos supridas (SCHWANTES, 2010).

A participação nas atividades acadêmicas é completa, inclusive o programa de tutoria especial proporcionou a inclusão desses alunos, e a mudança de atitude dos colegas que não são deficientes. Também nas atividades sociais, esportivas e recreativas há total participação, inclusive no movimento estudantil: Centros Acadêmicos (CAs) e Diretório Acadêmico (DCE) (IMPERITORI, 2010).

O último entrevistado tem uma visão maior do seu trabalho, daí a percepção de um envolvimento para além da sala de aula das Pessoas com Necessidades Especiais na UnB.

A próxima pergunta traz o desejo de saber “como tem sido a postura dos professores em relação à presença desses alunos”, se há conflitos, resistências, manifestações de insatisfação, entre outras questões.

É uma preocupação que existe por parte de alguns professores, pelo desconhecimento que têm em relação a toda questão, como ministrar uma aula tendo um aluno cego, um aluno surdo, com a deficiência física, problemas de fala, transtorno específico, enfim, esses professores têm demonstrado uma preocupação justamente porque não existe na formação inicial dos cursos de graduação e nem na pós-graduação essas abordagens. [...] os professores, na verdade, não sabem como fazer, o que é muito importante que manifestem esse “não sei como fazer” e se proponham a aprender do que de fato aceitar o aluno e ele ficar só como mais um na sala de aula que não foi adequada [...] uma preocupação de não saber o que fazer ou como fazer (RAPOSO, 2010).

Os conflitos são consequência do desconhecimento, mas são superados, logo que o PPNE fez a sua intervenção. Em alguns cursos, isso acontece, mas são casos isolados, no geral a convivência é boa (VIEIRA, 2010).

Alguns têm interesse em atender esses alunos da melhor forma possível, são preocupados na adaptação dos materiais, etc., já outros, não sabem como lidar e não têm interesse em aprender sobre isso. Então, há sim

conflitos. Alguns alunos relatam casos de discriminação, preconceito (IMPERITORI, 2010).

Um desabafo do entrevistado se faz necessário para se pensar que ações se buscam na prática educativa, quando relata “em alguns casos, há resistência na implementação das adaptações pedagógicas requeridas. Estamos tentando criar um consenso nessa área” (SCHWANTES, 2010), porém o pensar diferente também enriquece o grupo de professores.

A grande maioria dos professores é pega de surpresa quando recebe no departamento um aluno cego, por exemplo. Mas logo com a intermediação do PPNE, quando ele recebe todo o apoio ele muda de atitude e depois diz que foi uma experiência enriquecedora e um desafio. Houve professor da área de saúde que achou no início do curso que um estudante paraplégico que usa cadeira de rodas não podia se graduar em medicina ou enfermagem, e hoje esses alunos são profissionais formados e atuantes na área (EVANGELISTA, 2010).

Quando se questiona se “a universidade tem iniciativas que contemplem a gestão das possíveis dificuldades ou desafios associados a essas trajetórias”, a resposta se evidencia:

Acredito que sim. Não conheço exatamente todos, mas nós sabemos, por exemplo, do próprio PPNE, que é um programa que acompanha esse aluno desde o vestibular, desde o acesso, vestibular, PAS, por meio do cadastro que não é obrigatório, o aluno é convidado a participar do Programa e por meio dos outros apoios institucionais que são oferecidos, assim como outras instâncias, como por exemplo o Sistema de Orientação Universitário que tem trabalhado efetivamente, inclusive trazendo para o programa aquelas necessidades mais específicas e que outros setores da universidade tem encaminhado (RAPOSO, 2010).

Sim. As demandas são trazidas pelos próprios alunos, e o PPNE faz esse papel de apoio e acompanhamento desses alunos para diminuir as dificuldades e as impossibilidades enfrentadas durante o curso (VIEIRA, 2010).

O contato do PPNE com os professores são os próprios alunos. A equipe é pequena para realizar um acompanhamento sistemático com todos os alunos. Se 50 estudantes estão cadastrados no PPNE teremos aproximadamente 250 professores. Além disso, os tutores fazem um papel importante nesse contexto. Eles articulam com os professores e os alunos cadastrados (IMPERITORI, 2010).

Um entrevistado declara que “as principais são o curso de Letras/Libras, o laboratório de criação de material pedagógico para portadores de cegueira e baixa visão, e o PPNE” (SCHWANTES, 2010) O próximo afirma que:

Sim, a UnB é uma das únicas universidades brasileiras que tem um Programa de apoio com a estrutura do PPNE e tem participado junto aos órgãos governamentais na implantação de Políticas Públicas para as Pessoas com Necessidades Especiais (GBAS, 2010).

Perguntou-se “como percebe o sistema de cotas para PNES na UnB”, diante da questão tão nobre se encontra as respostas a seguir:

A questão de cotas de acesso à Universidade é bastante polêmica [...] os alunos com deficiência ainda têm muitas dificuldades durante a escolarização, então esses alunos estão inscritos em um grupo que apresentam uma grande defasagem em relação a outros alunos (a maioria), e têm enfrentado o processo de seleção para ensino superior. [...] ainda não tem criado a igualdade de oportunidades, as condições para os concursos ainda não são expoentes. [...] temos que pensar num conjunto de condições que não estão propiciando até aqueles que chegam com muitas condições ao processo de seleção e não estão propiciando esse acesso em razão dessa desigualdade das condições dos processos de seleção [...] é a educação infantil e básica que vai dar a esse aluno condição para concorrer de modo igualitário no processo de seleção, eu não vejo a necessidade das cotas. Eu vejo a necessidade de modificar as condições e os meios para que os alunos tenham oportunidades iguais, então nesse sentido, não percebo que a cota faria alguma diferença (RAPOSO, 2010).

O sistema de cotas é um mecanismo de inclusão que serve para inserir o grupo de maneira a se afirmar como parte do todo social, sendo portanto necessário a implantação do sistema de cotas para PNEs (VIEIRA, 2010).

A UnB teve uma postura inovadora ao criar vagas para negros no vestibular. O argumento para essa cota é o *déficit* histórico com essa população e a necessidade de inclusão. Os índios também têm um processo seletivo diferenciado, com vagas próprias. Da mesma forma, as pessoas com deficiência também sentem esse *déficit* e precisam ser incluídas. Mas incluir e inserir são diferentes. Inserir é simplesmente colocar ele na universidade. Não necessariamente significa fazer com que ele se sinta parte da universidade, seja visto com suas necessidades e sejam criados programas de apoio para atender suas necessidades. Então, precisamos incluir esses estudantes na universidade. Com apoios que atendam suas necessidades (IMPERITORI, 2010).

Um posicionamento favorável relata que “é uma boa iniciativa, pois possibilitará o acesso a um ensino universitário gratuito e de boa qualidade a pessoas que historicamente estiveram excluídas, ou só marginalmente incluídas, no sistema de ensino” (SCHWANTES, 2010)”, diz da sensatez na opinião formada sobre as cotas no Brasil.

O sistema de cotas para PNES é justo na medida em que: 1) a pessoa com deficiência concorre no vestibular em DESIGUALDADE de condições com os não deficientes, pois, mesmo com o apoio especializado não se consegue igualar as condições; 2) existem outros sistemas de cotas na Universidade de Brasília (índios e negros) que são pessoas que não têm limitações motoras, sensoriais e intelectuais (EVANGELISTA, 2010).

Então, a discussão traz pareceres favoráveis e outros desfavoráveis, o que divide opiniões e faz muita diferença para a compreensão de um sistema educacional que permitem pouco aprendizado com a alegação da deficiência pedagógica como propriedade de professores de forma individual.

Na próxima pergunta se quer saber “como se dá o processo do vestibular para PNES na UnB” e como é esse “relacionamento PPNE e CESPE”, se seria de ajuda consultiva, ou segue outros princípios, seguem as opiniões:

O PPNE inclusive capacitava, promovia curso de capacitação para as pessoas que atuam em salas especiais, isso foi um grande diferencial a época, atuar com as pessoas capacitadas e que eu acredito que deve ser uma regra, que continue capacitando as pessoas para darem apoio adequado aos participantes desses concursos, desses processos de seleção. [...] O CESPE é responsável por esse processo oferece alguns atendimentos em salas especiais, provas com ledores, com pessoas que apóiam na escrita, enfim, não conheço todos os apoios específicos [...] oferece uma gama de alternativas para esses alunos. Não sei dizer se são suficientes, acredito que não. [...] sabemos que há mais alunos no ensino superior particular do que público, talvez pela facilidade que eles têm encontrado de ingressar nas instituições de ensino particular e as dificuldades do público (RAPOSO, 2010).

A única diferença está no atendimento diferenciado (VIEIRA, 2010).

Um entrevistado relata que “há o atendimento especial pelo CESPE de acordo a deficiência do candidato e suas necessidades especiais, (IMPERITORI, 2010)” assim, outra posição idêntica descreve que “no ato da inscrição, mediante laudo médico que comprove a existência de uma necessidade especial, o candidato pode solicitar as adaptações necessárias para seu bom desempenho” (SCHWANTES, 2010), de modo que são formas viáveis de inserção das pessoas com um atendimento especial mediante as necessidades específicas.

O candidato apresenta laudo médico e solicita as adequações e apoios necessários no dia das provas: provas em braile, provas com ledor, em computadores, com software leitor de tela, prova ampliada ou super ampliada, apoio de Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tempo adicional de provas, mobiliário adaptado, etc. Os candidatos surdos e disléxicos têm a correção da redação diferenciada e feita por especialistas. As provas em braile e com ledor são adaptadas: gráficos, tabelas, figuras (EVANGELISTA, 2010).

Dessa forma, se confirma a grandiosidade da Instituição em trabalhar com a educação inclusiva, trazendo possibilidades de serviços dentro do possível, direcionados ou preocupados com uma educação que atenda os princípios educativos colocados pela UNESCO para esse milênio.

Ao se perguntar “como você classifica o apoio dado no vestibular da UnB aos candidatos com necessidades especiais” e se esse apoio faz diferença no índice de aprovação, as respostas são variadas:

Eu não tenho dados para informar quais são os impactos desse atendimento que é dado aos alunos no processo de seleção. É claro que apoio adequado

e suficiente ajuda qualquer pessoa a ter êxito no seu processo, com toda certeza na seleção, mas eu entendo que ainda faltam muitas questões. Eu chamei a atenção para a questão das provas em braille, elas precisam vir para os próprios leitores de prova, e os sabemos que esses leitores não têm sido devidamente capacitados [...] então, de fato nós precisamos que esse grupo seja melhor capacitado para atender as necessidades das pessoas dos concursos e participantes dos processos (RAPOSO, 2010).

Sim, mas isso não poder ser colocado como fator determinante para aprovação no vestibular (VIEIRA, 2010).

Na entrevista de acolhimento é perguntado se o estudante pediu atendimento especial no vestibular e PAS. A maioria dos alunos avalia de forma positiva esse atendimento, mas há relatos de que esse atendimento especial não foi realizado de forma organizada em alguns casos. Os aplicadores de prova não sabiam como funcionava um programa de computador que lê os textos, o que atrasou a prova. [...] Não sei como é o treinamento dos fiscais e chefes de sala (IMPERITORI, 2010).

O apoio dado aos candidatos com NEs no vestibular da UnB contempla as adaptações prevista em lei e é, portanto adequado. O próprio aumento do número de alunos com NEs que passaram, no vestibular e tornaram-se alunos regulares da UnB demonstra que essas adaptações são não apenas adequadas, mas absolutamente necessárias (SCHWANTES, 2010).

O apoio que é dado é o melhor do Brasil e já tive depoimentos de candidatos que passaram no vestibular que disseram que se não fosse esse apoio nunca passaria no vestibular da UnB. Mas mesmo com todo esse apoio o número de candidatos com NEs aprovados no vestibular tem decaído ao longo dos últimos quatro anos. Um estudo deveria ser feito para constatar a causa desse decréscimo (EVANGELISTA, 2010).

As falas declaram por si experiências que não podem ser analisadas senão à luz do que se vive no processo de acompanhamento, daí se acreditar serem interessantes essas posições para enriquecer os olhares de outros profissionais da educação.

Perguntou-se “como se dá a relação PPNE/professores dos PNES na UnB”, e as respostas trazem vivências ricas do aprendizado que foi feito de modo processual.

Hoje muito mais do que antes, eu tenho a minha própria experiência para relatar sobre isso. Isso tem melhorado dentro a universidade, eu percebo que não existe mais uma reação por parte dos professores da negação em atender um aluno, se colocam a disposição, mas eles querem informação e é uma questão importante. Inclusive, entendo que esta é uma função do programa: informar e conscientizar a comunidade, formar sobre essa questão dentro da Universidade, a todos os alunos, professores e funcionários [...] especificamente, poderá dar apoio a esse aluno. Eu não tenho percebido então essa reação de não proporcionar atendimento como uma vontade própria do professor, mas por desconhecimento e que por muitas vezes, quando nós nos colocamos a disposição desse professor para dar apoio, o resultado que nós temos tido é um trabalho muito significativo, muito importante para vida acadêmica do aluno, entre aluno e professor e também com o tutor desse aluno (RAPOSO, 2010).

O PPNE faz o papel de mediador nessa relação. O caráter institucional do PPNE colabora para que o professor não ignore o aluno (VIEIRA, 2010).

Declara o seguinte entrevistado que “já respondi antes, (IMPERITORI, 2010), assim o próximo assegura:

De modo geral, é uma relação satisfatória e os professores aceitam aplicar as adaptações necessárias para o aprendizado e a avaliação dos alunos com NÉs. Em alguns casos, há resistências no sentido de adaptações no processo de avaliação. O aprendizado, por outro lado, é bem coberto pelo programa de tutoria especial conduzido pelo PPNE (SCHWANTES, 2010).

E, por fim, o entrevistado avalia que “a relação é muito boa, os professores que procuram apoio são instrumentalizados pelos especialistas para que o estudante PNE tenha desempenho acadêmico satisfatório” (EVANGELISTA, 2010), o que é muito propício ao aprendizado dos conteúdos disciplinares.

Questionados, enfim, em relação à “implantação do sistema de cotas para PNE na UnB” e mencionando que existem cotas para negros e índios e em concurso público, o posicionamento declarado revela:

Eu abro mão da cota, pelo apoio adequado e suficiente para que nós possamos concorrer em igualdade de oportunidade. Qualquer aluno abriria; porque é muito fácil você dar uma cota, mas não dar condições de permanência desse aluno com dignidade, de forma satisfatória como todos os alunos merecem. [...] Vai ser muito difícil ele dar conta, por conta própria, sozinho, mesmo com o apoio da sua família desse sistema, e isso eu tenho por experiência, porque eu fui aluna da Universidade e como pessoa cega eu tenho essa experiência. [...] Acho que preciso debater muito e pesar como seriam essas cotas, em que sentido, porque as cotas no mundo de trabalho para as pessoas com deficiência foram uma alavanca para chamar a atenção que pessoas com deficiência que têm capacidade para o trabalho, mas que os processos de seleção precisavam se adequar às necessidades das pessoas [...] essa inadequação que ainda prevalece muito nesses concursos, enfim nesses processos de seleção das universidades e faculdades (RAPOSO, 2010).

Totalmente favorável (VIEIRA, 2010).

Já existem vagas para pessoas com deficiência nos concursos públicos, o que mostra que eles precisam de atendimento diferenciado de acordo com suas necessidades. Então, ter cotas para eles nas universidades seria reforçar esse argumento da importância da inclusão deles na sociedade e sua qualificação (IMPERITORI, 2010).

O profissional seguinte diz “creio que a implementação de cotas para PNEs, bem como as cotas para indígenas e para afrodescendentes, é uma forma de corrigir um quadro pré-existente de exclusão” (SCHWANTES, 2010), em consonância com o próximo que declara com convicção:

Sou favorável, pois se deve tratar diferente para dar igualdade de condições. Mesmo com todo o apoio dado ao deficiente no vestibular, ele não concorre em igualdade de condições. Por exemplo, um candidato cego que faz provas em braile não tem a agilidade de leitura, não tem acesso a gráficos e figuras que um candidato que enxerga (EVANGELISTA, 2010).

A entrevistada abaixo complementa com um depoimento de sua vida pessoal extremamente emocionante e digno de aqui configurar para que se entenda a amplitude das atitudes que devem ser tomadas por profissionais da educação que acreditem na inclusão. Traduzido na íntegra para não perder a beleza de detalhes nas falas aqui expressas.

Sou ex-aluna e hoje professora da Universidade de Brasília, que enfrentou toda dificuldade como deficiente visual. Bom, de fato, quando eu fui aluna da Universidade, já como pessoa cega, a Universidade não tinha um programa instituído e nem qualquer tipo de apoio ou serviço, então eu posso dizer que como universitária eu contei vários caminhos com o apoio da família em todos os aspectos, na locomoção, e no próprio processo de desenvolvimento. Minha mãe gravava todos os textos, enfim, era um desafio diário, tive dificuldade com muitos professores, nesse sentido de não ter a Universidade me apoiando, porque hoje a gente tem um programa e esse programa te dá respaldo, hoje você tem uma legislação que te dá respaldo, e o programa não age, ele é um programa para o apoio, nós temos legislação, a própria Constituição fala do direito das pessoas com deficiência, a própria legislação brasileira que diz que você tem direito e você tem como e onde recorrer para fazer valer esse seu direito. E, para mim foi muito difícil aquela época que eu não tinha esse conhecimento, não tinha também uma atitude como aluna naquela época de exigir esses direitos, eu já tinha voltado para Universidade, eu já entendi isso como espetacular, e procurei me virar sozinha. Hoje, eu não faria isso, hoje eu não faço isso, eu participo, eu tenho o meu espaço, sempre tive apoio de pessoas muito próximas, de familiares, de amigos muito importantes, pessoas, e fiz a minha pós-graduação aqui na UnB com o apoio do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual e isso foi extremamente importante, fez uma diferença significativa no desenvolvimento do meu mestrado. Então, eu posso dizer da importância que esses apoios institucionais têm e da importância que os apoios têm e na credibilidade que nós temos também, quando nós somos pessoas com deficiência já está historicamente associada em uma desvantagem, uma incompetência acadêmica generalizada e parece que a todo o momento precisamos derrubar essa crença, esse mito de que isso é real e eu me despreocupeei disso, eu não penso isso não, então nós precisamos nos mobilizar muito quanto a isso. Agora se nós somos capazes, somos muito! Cada um no seu processo singular, mas com certeza capazes de pensar e se desenvolver, então eu percebo que, claro eu me mobilizei, eu tenho um desejo de cada vez mais continuar o meu trabalho acadêmico, as minhas pesquisas e por isso eu luto para que a Universidade se abra para essa perspectiva e tenha cada vez mais espaços propícios e adequados para as pessoas que queiram participar desses espaços. Quanto a preconceito, que eu percebo, é que o preconceito ainda existe. Eu acredito que ações que discriminam, a idéia de discriminação seria de ações desenvolvidas com essa intenção, por causa da deficiência, nós não temos visto exatamente, mas têm professores que se recusam a adaptar uma prova, tem ainda colegas que se recusam a dar apoio aos seus pares, e eu acredito que ainda exista a questão do preconceito e essa questão precisa ser discutida. Eu já coloquei isso nas minhas disciplinas; todas as disciplinas que eu ministro tem um debate, e eu reúno grupos que são chamados de minoria, como grupos de pessoas do racial, de etnias indígenas, pessoas negras que participam do movimento de cotas aqui da UnB, como sexuais que trabalham na questão de gênero, de pessoas com deficiência, governos e eu tenho discutido o preconceito dentro da Universidade, que ele existe ainda e forte, pois nós podemos perceber isso em sala, em comportamento, mas as pessoas têm disfarçado,

têm velado esse preconceito e não tem tornado efetivamente em discriminação, mas o preconceito existe e é ele que nós devemos combater, exatamente ele que nós precisamos combater RAPOSO, 2010).

Um entrevistado conclui dizendo “acredito que a entrevista foi bem extensiva, cobrindo todos os principais tópicos sobre o assunto em pauta” (SCHWANTES, 2010)”, e assim, o último tópico implica a fala que diz:

Acho que o sistema de cotas é muito discutível e que não é ideal, pois muitas vezes ele desagrega as pessoas. Sou favorável na UnB às cotas para PNEs, pois eles estão sendo prejudicados em relação aos outros cotistas. Também já existem cotas para deficientes nos concursos públicos por direito legal e então é justo que tenha cotas para a formação da mão de obra que vai concorrer ao serviço público (EVANGELISTA, 2010).

As posições dos entrevistados são bastante significativas para se promover debates entre pares e pessoas interessadas nessas discussões, o que inclui profissionais de sala de aula, assim como pesquisadores que discutam a temática.

Por fim, tem-se um panorama de opiniões de pessoas envolvidas de alguma forma com as questões pertinentes às ações afirmativas para a população que tem seus direitos negados e outras que buscam formas de superação sejam individuais, coletivas, oficiais ou comunitárias.

8 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Esta investigação propôs-se a analisar as Políticas de Inclusão Educacionais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, cadastrados no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília, a partir das dificuldades apresentadas por esses alunos durante a sua trajetória acadêmica na Instituição, além de avaliar a possibilidade de inclusão por meio de Sistema de Cotas.

8.1 CONCLUSÃO DA PESQUISA EM RELAÇÃO AO PROBLEMA, AOS OBJETIVOS GERAL E ESPECIFICOS, E À HIPOTESE

As respostas centrais explicitadas nos questionários aplicados à amostra de 37 alunos PNEs, e nas entrevistas realizadas com 12 alunos tutores, 1.332 alunos que não têm NEEs, três coordenadores e uma ex-coordenadora do PPNE, cinco professores pesquisadores que dão aula para os alunos com NEEs, e uma assistente social responsável pelo PTE no PPNE, pode-se constatar o que segue:

Dentro do escopo do problema, a UnB precisa implantar uma política permanente de inclusão, que seja eficaz e pertinente e permita a disponibilização de maiores investimentos na área da educação especial, de forma a possibilitar o desenvolvimento de projetos institucionais e multidisciplinares na educação especial, que acelerem o desempenho da aprendizagem e o bom desenvolvimento e rendimento acadêmicos.

Para isso, é imperativo buscar ideias inovadoras, elaborar plano de ação e metas, no que concerne à realização de estudos e pesquisas na área da educação especial, para desenvolver estratégias a serem implementadas e executadas para eliminação de barreiras físicas, tecnológicas e de comunicação no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro e nos demais *Campi* da UnB nas cidades de Planaltina, Ceilândia e Gama. Essas ações podem transformar a UnB em uma universidade acessível para todos.

Do ponto de vista dos objetivos a que se propôs o trabalho, apresentam-se a seguir as considerações e os resultados obtidos na investigação.

Para que o projeto de inclusão se torne uma realidade na UnB é necessário que a comunidade universitária tenha conhecimento da existência do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) e que esse Programa represente esse grupo minoritário em todas as instâncias, atuando como interlocutor com os dirigentes, gestores, professores e coordenadores no âmbito dos Institutos, Faculdades, Centros, Órgãos Complementares, em especial da Prefeitura, para que juntos possam elaborar projetos com ações a serem executadas em curto prazo. Ações voltadas para o efetivo acolhimento, acessibilidade, acompanhamento e desempenho acadêmico desse alunos, de forma a oportunizar uma inclusão que permita que esse grupo minoritário permaneça na UnB até a conclusão do curso escolhido. Esse apoio permitirá a esses alunos um bom aproveitamento nas disciplinas e um rendimento acadêmico eficaz, além de contribuir para a quebra de as barreiras. Tudo em prol de uma inclusão especial contínua e de qualidade.

No que diz respeito aos objetivos específicos, a começar pelas formas de implementar uma política de inclusão mais eficiente para alunos com NEEs na UnB, o resultado da pesquisa apontou certa coerência entre as respostas dadas pelos alunos, professores e coordenadores de que é necessário um plano emergencial para implementar uma política permanente de inclusão, com mais investimento em mudanças estruturais que venham fortalecer e dar autonomia financeira ao PPNE, de forma que possa desenvolver seus projetos com mais eficiência e, assim, cumprir o papel para o qual foi criado. O que é observado é que as ações institucionais, no que se refere às questões orçamentárias e financeiras voltadas para educação especial tem sido comprometidas. Se faz mister que sejam destinados mais recursos financeiros para fazer à reforma de espaços físicos do PPNE, e no Laboratório de Apoio para pessoas com Deficiência Visual (LDV/FE); para a elaboração de projeto de adaptações de acessibilidades adequadas, compra de equipamentos tecnológicos e materiais, bem como de programas para tradução em Braille e provas ampliadas, de maneira a promover o acesso à tecnologia de informação, além da disponibilização de mais recursos humanos para trabalhar no laboratório, garantia de autonomia de ensino e aprendizagem, disponibilidade de material mais moderno e eficiente, além de mais apoio, acompanhamento e orientação para os alunos com deficiência visual.

A pesquisa aponta ainda a necessidade de que os alunos sejam representados pelo PPNE nos Conselhos Superiores da Universidade, permitindo maior interação dos professores e coordenadores de cursos, que venha a garantir uma política permanente em prol da resolução dos problemas dos alunos, especialmente no projeto de inclusão e no cumprimento das resoluções internas que tratam dos direitos dos alunos com NEEs da UnB.

Quanto à opinião a respeito da implantação de sistema de cotas para PNEs na UnB, a maioria dos alunos com NEEs, alunos sem NEEs, professores e coordenadores responderam que são a favor da implantação das cotas na UnB, embora alguns não quiseram opinar e outros são contra, afirmando que o ingresso desses alunos deve ser por esforço próprio, ou seja, por mérito; já outros acham que deve ser implantado por tempo determinado. A opinião dos alunos, de modo geral, é a de que as cotas não garantem a permanência dos alunos na Universidade. Contudo se faz necessário desenvolver políticas voltadas para essa demanda institucional, para que realmente se efetive a inclusão desses alunos. É notório que a Universidade de Brasília é pioneira na implantação do sistema de cotas para negros e reservas de vagas para indígenas, poderá ser também a primeira universidade pública a aderir ao Sistema de Cotas para Pessoas com Necessidades Especiais. As cotas promoverão a inclusão social de pessoas com deficiência, na busca de corrigir distorção do ordenamento jurídico brasileiro, já que existe reserva de vagas em concursos públicos, mas não existe garantia para as pessoas com deficiências na UnB. As cotas devem ser entendidas não como uma concessão, mas como um direito para PNEs, pois visam a garantir o direito básico de identidade, baseando-se no princípio de que todo ser humano é diferente, mas é igual.

Acredita-se, portanto, que as cotas poderão ser uma forma de democratizar o acesso de alunos PNEs à Universidade objeto deste estudo.

Os alunos entrevistados demonstram preocupação no que diz respeito à permanência na Universidade e acerca do atendimento. Eles enfatizam a importância de maior flexibilidade no processo avaliativo, possibilitando assim que esse esteja atrelado à realidade dos alunos. Além disso, consideram fundamental o acompanhamento dos alunos com deficiência, observando as realidades sociais e as condições da própria Instituição para receber e atender esse aluno.

De acordo com dados do PPNE, no período de 1987 a maio de 2012, 224 alunos com necessidade especial foram matriculados pelo SIGRA/SIPPOS; desses, 210 foram cadastrados no PPNE, sendo que cinco alunos faziam disciplina especial (de 1999 a maio 2011). Cento e dezoito passaram e saíram da UnB, sendo 112 nos cursos de graduação e seis nos de pós-graduação. Desses 118, 92 alunos se formaram, três em dois cursos, o que representa 71% desses alunos.

Ainda conforme os dados do SIGRA/SIPPOS, 12 alunos com NEs foram matriculados na UnB, no período de 1987 a 1999, mas não se cadastraram no PPNE; desse quantitativo, 13 alunos de graduação e um de pós graduação foram desligados por não cumprirem condições pré-estabelecidas, sete abandonaram e dois se desligaram voluntariamente, dois mudaram o curso e um faleceu.

No primeiro semestre de 2011, estavam cadastrados no PPNE 67 alunos, os quais foram referência desta pesquisa, sendo que no final de 2011 foram cadastrados 76 alunos com NEEs, de acordo com dados do PPNE. Até maio de 2012 foram cadastrados 92 alunos no PPNE, esse aumento pode ser atribuído à aprovação desses alunos no vestibular, PAS e ENEM, além dos alunos que já estudavam na UnB e que se cadastraram somente em 2012, por desconhecerem a existência do PPNE. Esse aumento no número de alunos que tiveram acesso à UnB também se deve ao apoio oferecido pelo CESPE/UnB no atendimento especial, durante as provas, além do esforço e persistência do aluno em chegar ao ensino superior. Vale ressaltar que muitos alunos na UnB não se cadastraram por falta de divulgação do Programa e de conscientização da comunidade universitária sobre os benefícios e apoio que o PPNE oferece durante todo o curso dos alunos com NEs na UnB. Outros não se cadastram por motivos pessoais.

Em se tratando dos fatores que interferem na rotina e permanência dos alunos com NEs, segundo a pesquisa, conclui-se que as maiores dificuldades encontradas para a permanência desses alunos na UnB é a falta de investimento nas políticas de permanência, falta de material didático e de equipamentos tecnológicos adequados, materiais não disponibilizados pelos professores em sala de aula e extraclasse para adaptações em Braille, adaptações na metodologia de ensino e avaliação, para melhor acompanhamento e equiparação de igualdade no ensino em sala de aula.

A dificuldade na aquisição de materiais didáticos se dá tanto pela falta de disponibilização pelos professores como pela falta de técnicos especializados no LDV/FE, para tradução em Braille, ampliação de materiais e orientação e acompanhamento para alunos com deficiência visual.

Observa-se que alguns alunos para não abandonarem o curso optaram por reduzir as disciplinas, no intuito de terminarem o curso. Às vezes, essa estratégia funciona, e, às vezes, dificulta mais. O que se pode dizer é que o processo de avaliação deve oferecer flexibilidade, devido às várias especificidades de algumas deficiências educacionais especiais, como o surdo que escreve como entende, o cego pela dificuldade de escrever e o aluno com dislexia, que por uma deficiência neurológica às vezes omite as letras das palavras, pois fala e entende corretamente mas, ao escrever, sempre falta uma letra, e, na discalculia, falta sempre um número. Nesse contexto, faz-se necessário que o professor use um método que permita uma avaliação de acordo com a especificidade de cada deficiência.

A distância entre as salas de aula é um fator prejudicial aos alunos pelo atraso entre um horário e outro, e muitos professores não são tolerantes, mesmo sabendo da deficiência dos alunos. O que pode ser feito para solucionar esse problema é uma questão de comunicação entre os setores responsáveis e parcerias dos dirigentes dos setores responsável (PPNE e Prefeitura) de procurar se informar a respeito da demanda de disciplinas e programar mais racionalmente a distribuição das disciplinas desses alunos em salas de aula mais próximas. Isso evitaria principalmente o atraso de chegada de até 15 minutos desses alunos de uma aula para outra.

A aquisição de mais elevadores se faz muito necessária, pois os pouquíssimos que têm estão sempre quebrados por falta de manutenção. As placas de sinalização quando existem são de péssimas qualidade, poucos conseguem ler. Com uma maior fiscalização evitar-se-ia o desrespeito às vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos; falta de pisos táteis e antiderrapantes, construir mais banheiros adaptados, os poucos que têm normalmente estão interditados. As poucas rampas que existem são muito inclinadas, sem corrimão, o que demonstra que não foram projetadas para pessoas com deficiências; mobiliário em sala de aula inadequado; iluminação precária, bebedouros instalados em lugares inadequados em todo minhocão (ICC), o que para os alunos com deficiência visual dificulta

transitarem, pois as bengalas previnem o que está à frente, mas os bebedouros estão além da altura adequada para eles, como também muito altos para os cadeirantes. É necessário que tudo seja projetado com recomendações de profissionais da área especial, observando as leis e normas internas referentes às exigências do seu cumprimento; computadores instalados em todo o *Campus* para consulta dos alunos sobre a situação acadêmica, esses também estão instalados sem observarem as necessidades especiais dos alunos, tornando-se inacessível para essa clientela minoritária na UnB.

É imprescindível uma campanha educativa de conscientização na comunidade universitária, pois a ausência de campanhas na área da educação especial e a falta de um trabalho de parcerias com os setores responsáveis por essa inclusão e acessibilidade na UnB é notória. Segundo a pesquisa, o PPNE não é envolvido nos projetos de acessibilidade realizados pelos setores e nem consultado a respeito desse assunto. Nesse sentido, observa-se que é necessária a intervenção de gestores da Administração da Universidade para que se cumpram as normas e integração maior do PPNE e os setores responsáveis por estes projetos. A UnB deve providenciar um estudo planejado envolvendo Prefeitura do *Campus*, CEPLAN, PPNE, com o apoio de Institutos e Faculdades, para detectar os maiores problemas de acessibilidade física, tecnológica e comunicação, o que impedem o desenvolvimento e um melhor rendimento acadêmico desses alunos com NEEs, sendo um dos motivos pelo qual permanecem mais tempo para concluírem seus cursos, quando não evadem antes dessa etapa de conclusão.

Em relação ao quinto e último objetivo específico proposto neste estudo, de como se dá a relação acadêmica entre alunos com NEs, não PNEs e professores da UnB, e quais as influências desse relacionamento na vida acadêmica e a evolução do percurso acadêmico, o resultado da pesquisa apontou que devido à resistência de alguns professores em incluir esses alunos em sala de aula – devido ao desconhecimento e a especificidade de cada deficiência dos alunos; às dúvidas, insegurança aumentam pelo despreparo dos professores em saber lidar e ministrar aulas para esses alunos; determinação própria para mudar a metodologia de ensino em detrimento aos outros alunos; às muitas dificuldades de interagirem com os alunos com NEs, por não saberem como atender às demandas desses alunos, entre outros motivos, seria de fundamental importância a capacitação dos professores e

dos técnico-administrativos na área de educação especial. Isso contribuiria sobremaneira para uma permanência e inclusão de qualidade e bom desempenho acadêmico, e o melhoramento no relacionamento entre seus pares.

A interação dos professores, alunos com NEs e alunos tutores em sala de aula é muito importante nesse contexto, pois traz mais segurança tanto para o aluno como para o professor, sendo necessária adaptação metodológica nas práticas de ensino e uma avaliação diferenciada, devido à dificuldade em acompanhar o conteúdo em sala de aula pela especificidade de cada deficiência. A maioria dos alunos ainda se sentem discriminados pelos professores e colegas, chegando a omitir sua deficiência para não ser com discriminação. Dessa forma, acaba se prejudicando pela não assistência oferecida pelo PPNE.

Os professores falam que essa resistência não é discriminação e sim dificuldade em lidar com esses alunos, e que ainda se sentem despreparados no que diz respeito à educação especial. Alguns alunos declaram pouca comunicação com os professores e colegas da sala de aula por medo de serem discriminados e ter tratamento diferenciado. Os alunos têm indisposição com o professor pelo exercício de direito; por haver ainda descaso por parte de alguns professores em sala de aula. Em resposta, alguns professores admitem que procuram ter bom relacionamento com alunos NEs, mas que cometem “gafes” em linguagem e atitudes.

Muitos alunos com NEEs sentem depressão pela deficiência, afastam-se de todos os colegas, escondendo a deficiência para não se expor perante professores e colegas de sala de aula. Os tutores têm a opinião de que faltam experiência e capacitação para os tutores, a fim de que tenham mais segurança para lidar com alunos com NEs. Acreditam que existe muita incompreensão e falta de flexibilidade do professor para com os alunos com deficiência, o que torna mais difícil a relação entre o aluno e professor, especialmente pelo não cumprimento das normas internas da UnB. A maioria dos professores diz que se sente despreparada em receber os alunos em sala de aula e sabe apenas o básico, e que não é especialista. Outros se sentem parcialmente preparados; dizem que buscam informações por conta própria para lidar e incluir esses alunos em sala de aula assim cumprindo seu papel de educador.

Deve-se ter em mente que o professor deve ser um agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe o papel de fazer adaptações necessárias no currículo escolar e que para uma universidade ser inclusiva é

necessário um currículo que não contenha apenas adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências, mas uma demanda de nova forma de concepção curricular que dá conta da diversidade dos alunos.

A relação institucional frente às demandas necessárias citadas, interfere muito no desempenho e rendimento acadêmico no percurso acadêmico. A criação do projeto de Tutoria Especial tem contribuído muito para diminuir o índice de reprovações e evasões, aumentando o número de aprovações e um rendimento acadêmico mais eficaz, apesar das dificuldades do PPNE pela falta de apoio e recurso e mais autonomia para desenvolver os projetos de acompanhamento, aquisição de material e equipamento tecnológico e mobiliário, para um atendimento de qualidade e profissionais especializados. Os alunos reclamam da falta de apoio institucional, no relacionamento da Prefeitura do *Campus* e do CEPLAN nas questões de reformas de laboratórios, fabricação de mobiliários adaptados, manutenção de elevadores e de banheiros e nas questões da acessibilidade, laboratórios mais equipados, acompanhamento continuado, bibliotecas equipadas, recursos pedagógicos e materiais mais acessíveis e recursos humanos especializados.

De acordo com as análises realizadas, a hipótese levantada se confirma com o resultado da pesquisa de que deve ser implantada uma política institucional na UnB que garanta acolhimento, permanência, formação, acessibilidade, atendimento educacional especializado, com propostas inovadoras na educação especial, trabalhar os modelos pedagógicos existentes, com adaptações metodológicas nas práticas de ensino e avaliação, o investimento financeiro e a implantação do sistema de cotas para alunos com NEs, propiciando uma trajetória acadêmica e oportunizando uma educação inclusiva eficiente e de qualidade para alunos com Necessidades Especiais na Instituição, de forma a possibilitar melhor rendimento acadêmico, para que, por mérito e esforço próprios, obtenham com êxito um espaço no mercado de trabalho.

8.2 CONCLUSÃO

A inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais ainda é um grande desafio para todas as Instituições de Ensino Superior do País. É um processo que implica mudanças de paradigmas educacional, estrutural, organizacional, cultural e pedagógica, de forma a oportunizar o acesso e atender às especificidades de cada deficiência apresentada pelo aluno com NEs nas universidades, para que possa contribuir para a consolidação de sua função social.

Apesar da evolução e avanços de inclusão na educação especial, ainda se fazem necessárias ações nas políticas públicas voltadas para uma educação especial que venha garantir ensino público de qualidade, com direitos iguais para todos. Reconhecer as dificuldades é criar alternativas para superar e assumir as diferenças da realidade inclusiva, a fim de minimizar as desigualdades no ensino superior do Brasil.

A informação e a comunicação são as principais estratégias de mobilização de diversos grupos em torno de um objetivo em comum, o que não é diferente no caso da inclusão, a abertura dos canais de comunicação, audiências públicas na UnB, onde seria abordada discussão a respeito de temas como a inclusão e os desafios de pessoas com NEs no ensino superior. Esses movimentos estratégicos auxiliam no processo de mudança de cultura e abertura ao novo. A partir da informação, busca-se a conscientização da sociedade acadêmica e a construção de uma cultura de aceitação das diferenças.

Os projetos de inclusão da Universidade de Brasília estão promovendo mudanças na forma de pensar, levando o corpo acadêmico a compreender que não existe um padrão ideal de alunos, partindo da experiência e da convivência com o diferente, baseada nos conceitos de acessibilidade e inclusão.

A inclusão de alunos com NEs na UnB possibilita repensar um novo modelo pedagógico, com adaptações metodológicas inovadoras na prática do ensino, para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem, necessitando de uso de técnicas como base/alicerce para essa prática de ensino especial, sendo imprescindível que

o professor se disponha a ensinar aprendendo, e a aprender ensinando, servindo de mediador e aprendiz.

A inclusão é um conceito que não deve permanecer restrito às ações individuais, mas deve permear as ações das organizações, de forma a envolver os diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, a inclusão especial dentro das universidades públicas torna-se um projeto ainda mais desafiador, uma vez que é preciso enfrentar as complexidades dos processos decisórios típicos da estrutura hierarquizada desse tipo de instituição, que deve priorizar e direcionar recursos para os projetos institucionais que envolvam ações educacionais diferenciadas para PNEs, implementando grandes projetos de inclusão capazes de evitar obstáculos para independência desses alunos na UnB.

A UnB é uma Universidade que prima pelo ensino, pesquisa e extensão de qualidade, com a missão de sensibilizar a comunidade acadêmica, investir mais para se transformar em uma Universidade de fato inclusiva. Assim sendo, é imprescindível que ofereça apoio institucional, de forma a fortalecer o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, com ações voltadas para a inclusão de alunos em sala de aula, dando suporte a coordenadores de curso e professores que têm na turma aluno com NEEs, haja vista que nesta pesquisa descobriu-se que a maioria dos coordenadores e professores desconhece a existência do Programa na UnB e muito menos seus benefícios, a exemplo de como se dá o ingresso, o acesso e a permanência desses alunos cadastrados no PPNE/UnB.

Considerando os resultados desta pesquisa, a partir dos resultados advindos do diagnóstico realizado sobre a inclusão na UnB, entende-se que os objetivos propostos foram alcançados, possibilitando uma visão geral dos desafios que dificultam diariamente a vida dos alunos com NEEs na sua trajetória acadêmica, desde o seu ingresso, acolhimento e permanência na Universidade. Identificou-se também quantos alunos com NEEs ingressaram na UnB e foram cadastrados no PPNE, desde sua criação de 1999 até 2011, quantos concluíram os cursos e quantos evadiram, assim como o motivo da evasão.

Na UnB, o primeiro passo já foi dado, com a criação do PPNE, mas ainda falta instituir para esses alunos o programa de cotas e uma política permanente mais eficiente. Essa atitude requer uma dose de altruísmo, de coragem dentro da realidade concreta na UnB. A Instituição pode ser integrada de forma definitiva em todo

pensamento e ideais, e, dessa forma, cumprir a missão enquanto entidade pública e social, oportunizando, por meio dos seus projetos, o acesso, o acompanhamento e a permanência dos alunos com NEEs na Universidade, haja vista que o PPNE já é um dos mecanismos de elo entre o aluno com NEEs e o professor, o que contribui para sua permanência e conclusão de cursos, evitando a evasão. Espera-se que esses resultados venham subsidiar e motivar ações que resultem em mudanças de pensamentos e atitudes para superar os paradigmas existentes.

Assim sendo, entende-se que no âmbito das instituições públicas, como é o caso da UnB, cabe ao gestor articular e manter a mentalidade inclusiva, uma vez que a realidade abriga uma diversidade de pessoas, culturas e tipos de resistência. Apesar das dificuldades, é necessário que o gestor mantenha os planos de ações a fim de envolver todo o corpo acadêmico nas ações de inclusão na educação especial e enfrentamento das oposições e preconceitos em face das diferenças apresentadas pelas Pessoas com Necessidades Especiais.

O sistema de educação inclusiva da UnB, no pensamento da hominização, deve ser remodelado, preparando e conscientizando a comunidade acadêmica como entes de transformação social, adaptando e humanizando a sociedade às reais necessidades e diversidade dos alunos PNEs em sua vida acadêmica, desde o ingresso até a conclusão do curso, oferecendo acompanhamento assistido a todos os alunos com NEEs que estudam na Instituição, para que sejam bem qualificados academicamente, requisito necessário e indispensável para uma formação de qualidade.

Segundo a pesquisa, atualmente, o docente de ensino superior está despreparado para a realidade inclusiva, pois a maioria não consegue lidar com essa nova realidade acadêmica e com o considerável aumento da população de alunos com necessidades especiais nas universidades como demonstra a pesquisa. Nesse sentido é necessário a capacitação de professores para que o corpo docente da UnB seja orientado a receber os alunos com NEEs e incluí-los em sala de aula dando todo subsídio que têm direito e requerer o acompanhamento das aulas, com adaptações na metodologia de ensino e avaliação no intuito de obter um bom rendimento no final do semestre.

A insegurança do professor gera conflitos, pois quando o docente não sabe lidar com a deficiência de seu aluno, pode acabar tomando atitudes preconceituosas, o que dificulta o processo de aprendizagem desse sujeito. Assim,

percebe-se a urgente necessidade de uma formação adequada e especializada para os professores, a fim de prepará-los para lidar com as demandas da educação inclusiva. Ao se considerar a realidade da educação inclusiva, cabe à UnB, assim como às demais instituições públicas de ensino superior, promover ações que impulsionem mudanças de atitudes com relação ao alunos com NEs.

Para que tais propostas de ampliação do acesso da pessoas com deficiência à Universidade de Brasília sejam efetivamente colocadas em prática é necessário que haja quebra de paradigmas em toda a comunidade universitária e efetiva inclusão, que venha valorizar as diferenças sociais e formação do cidadão pleno. Nesse aspecto, há de se ressaltar a necessidade de adaptação da metodologia de ensino e dos procedimentos de avaliação e a concepção individual dos alunos com NEs e de sua superação em todos os desafios enfrentados durante o curso.

Dessa forma, busca-se promover a acessibilidade em todas as suas formas na UnB investindo especificamente, na formação de multiplicadores do conhecimento, por meio de capacitação e desenvolvimento educacional, viabilizando a acessibilidade tecnológica e de comunicação, aproximando a teoria da prática adquirindo material didático e equipamentos específicos, necessários para melhor adaptação desses alunos com deficiências, incentivando a teorização que levam a descoberta de soluções, para que possam ter oportunidades iguais de construção do conhecimento e do saber.

A UnB precisa criar alternativas, superar as dificuldades na educação especial e acompanhar os avanços no sistema educacional inclusivo para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo o CESPE, a UnB tem recebido um número crescente de alunos com deficiências, aprovados nas diversas modalidades de seleção para ingresso na UnB. Nesse contexto, faz-se necessária uma política eficaz e permanente, no que toca à inclusão das minorias.

Na pesquisa, foi observado que é necessário retomar as parcerias internas principalmente com a Faculdade de Educação, o PPNE e o CESPE, para que juntos possam desenvolver projetos de capacitação, formação, elaboração, adaptação de materiais de provas, traduções em Braille, entre outras atividades relacionadas a Pessoas com Necessidades Especiais, como também preparar profissionais para atuarem como ledores, auxílio de preenchimento, profissionais em libras.

Considera-se salutar, que os grupos de alunos com NEs que ingressaram na UnB se organizem para formar um grupo consistente, no intuito de apontar e reivindicar seus direitos de acesso à educação e ao ensino de qualidade. Entende-se que o ensino de qualidade também é aquele que garante o acesso, em iguais condições às pessoas com NEs.

A política educacional brasileira atravessa constantes conflitos em que calorosos debates surgem. Entretanto, no que concerne à educação de pessoas com deficiência, incluídas no ensino superior, há muito que ser discutido e amadurecido.

Durante a pesquisa, pôde-se constatar que os alunos com NEEs não participam da vida esportiva e cultural do *Campus*. Dessa forma, a UnB deve estimular e oferecer oportunidade para que esses alunos ultrapassem as fronteiras das dificuldades, superando seus próprios limites e favorecendo a ocupação desses espaços e quem sabe ser um futuro representante da UnB como para-atleta em jogos olímpicos.

Espera-se que com os resultados desta pesquisa venha ocorrer uma mudança de paradigma e uma intervenção no ambiente interno da UnB, a partir das expressas opiniões dos entrevistados, detentores de vasto conhecimento acerca da inclusão de pessoas com NEEs; que essas opiniões possam contribuir para as mudanças de políticas internas da Universidade, para consolidação do papel ativo de uma universidades, no que toca à inclusão das minorias, oportunizando a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, que tenham o direito a desenvolver suas potencialidades, uma vez que a UnB se encontra em desvantagem perante outras instituições de ensino que já institucionalizaram as políticas de inclusão de cotas e permanência para alunos com deficiências, levando em conta o número de deficientes (minoritário) na UnB. Se se considerar os percentuais de alunos com Necessidades Especiais no Distrito Federal que estão no último ano do Ensino Médio, esse número seria absolutamente maior do que tem hoje na UnB.

A Universidade de Brasília deve refletir a respeito da inclusão e a prática docente, de forma a se reconhecer como meio de produção de conhecimento, onde as práticas de educação inclusiva possam ser repensadas e revistas gradativamente, de acordo com as necessidades apresentadas no âmbito acadêmico no aspecto interdisciplinar, oportunizando direitos educacionais para todos. Assim, os alunos PNEs poderão vivenciar e desenvolver sua capacidade de aprendizagem.

O resultado da pesquisa tem como meta reverter o quadro de exclusão dessas pessoas com deficiências e superar as desigualdades e a discriminação existentes na comunidade universitária. É necessário a inclusão de PNEs na UnB, via cotas, e uma política de inclusão de qualidade eficiente para o resgate dos direitos iguais para todos, além da promoção da garantia de igualdade de condições para o desempenho acadêmico desses alunos.

Conclui-se que é preciso maior investimento financeiro do Governo e por parte da UnB no projeto de inclusão para Pessoas com Necessidades Especiais, assim como investimento na política permanente, com ações contínuas, e que não fiquem restritas somente à UnB, mas que saiam dos limites do *Campus da UnB*, com projetos inovadores referentes à educação especial, envolvendo tanto professores como alunos com NEE, promovendo a integração entre os sujeitos e os Institutos e Faculdades e o PPNE, tornando-se assim uma Universidade mais inclusiva e participativa e integrada com seu pares, como também participar na orientação e decisões pertinentes a esses alunos, levando propostas e apoio aos Colegiados de curso na adequação curricular para atender às especificidades dos alunos com NEs, emitindo parecer substanciado, visando análise e decisão dos órgãos Colegiados por meio do coordenador do curso como relator, além de levar proposta para seus respectivos Institutos e Faculdades, como também trazer propostas e respostas dos problemas relevantes pertinentes aos alunos com NEEs.

A UnB deve sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica para a diversidade humana, a respeito do atendimento educacional especializado ao aluno com NEs, possibilitando uma visão mais ampla para desmistificar situações vistas como barreiras que impossibilitam uma vida acadêmica de qualidade e igualitária, a fim de que se estabeleça comunicação e conscientização na comunidade universitária, dificultada pelo preconceito e o desconhecimento sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

A pesquisadora, com a conclusão deste trabalho, apresenta aos Dirigentes da UnB e ao Governo Federal o atual panorama da educação especial na UnB, recomendando mais investimentos na área da educação especial inclusiva para fortalecer e apoiar com mais veracidade os alunos com NEs na sua trajetória acadêmica, incentivar a elaboração de plano de metas, no que concerne à realização de estudos e pesquisas acerca das diversas áreas relacionadas aos

alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais desenvolver um plano de estratégias a serem implementadas na UnB para eliminação de barreiras físicas, tecnológicas e de comunicação com adaptações dos espaços físicos para atender de maneira universal todas as pessoas com NEs, aos usuários da UnB, transformando em uma universidade acessível para todos e oferecer maior apoio e infraestrutura para que o PPNE possa desenvolver seu papel com eficiência na busca de realizar seus objetivos no que toca aos direitos de cumprir a lei com responsabilidade social e inclusiva dos alunos com NEs na UnB para que possam por mérito e esforço pessoal, conseguir um espaço no mercado de trabalho.

A pesquisadora afirma que por meio de parcerias com os investigados na comunidade universitária, com ação investigativa conjunta, por intermédio de avaliações, questionários e entrevistas procurou construir uma teoria aplicável à realidade da UnB.

8.3 RECOMENDAÇÕES

Para o atual panorama da educação especial , a pesquisa recomenda à UnB e ao MEC as seguintes providências:

UnB

- Elaborar projetos específicos para acessibilidade, formação acadêmica que possam ser incorporados no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, formular propostas de diretrizes e ações junto ao MEC para aturem uniformemente no combate às dificuldades enfrentadas pelos alunos na trajetória acadêmica no ensino superior.
- Desenvolver um plano de estratégias a serem implementadas no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro e nos seus demais *Campi* de extensão, visando à eliminação de barreiras físicas, tecnológicas e de comunicação, de forma a atender de maneira universal todas as pessoas com NEs.
- Organização eventos onde possam ser discutidas as questões da política educacional especial, na perspectiva de efetivar uma inclusão educacional

especial de qualidade, em que seja abordada a importância do tema no aspecto interdisciplinar, com abertura dos canais de comunicação, audiências públicas na Instituição com a oportunidade de se abordar discussão de temas como a inclusão de PNEs na Educação Superior, como forma de auxiliar no processo de conscientização para mudança de cultura e abertura ao novo.

- Desenvolver projetos de pesquisa emergenciais na área especial para capacitação de professores e técnicos e tutores.
- Incluir no currículo de graduação as disciplinas libras e Braille, para formação de professores de graduação e adaptação da metodologia de ensino e dos procedimentos de avaliação e a concepção individual dos alunos com NEs, além de ministrar cursos de especialização para os professores da UnB.
- Elaborar metas a serem implementadas e concretamente alcançadas por meio de planos específicos de ensino e aprendizagem, com adaptações de materiais pedagógicos de acordo com a dificuldade e especificidade de cada deficiência dos alunos com NES.
- Promover a implantação de políticas educativas especiais, desde o ensino médio, onde os alunos com NEs poderão receber Orientação Vocacional, com o objetivo de ajudar o aluno a decidir o perfil do curso que tem mais afinidade. Essa é uma medida preventiva para evitar os grandes prejuízos nas universidades públicas causados pela evasão de alunos que inadequadamente optam por cursos para os quais não apresentam aptidão.
- Promover uma política interna que procure fazer a integração da Administração Superior com os Institutos, Faculdades e os coordenadores de cursos e professores e PPNE, e também a participação mediante um representante do PPNE nos Conselhos Superiores da UnB, nas Câmaras de Ensino de Graduação e de Pesquisa e Pós-Graduação, para fortalecer o compartilhamento de informações e experiências, além da oportunidade de estar junto com os coordenadores de cursos, buscando unificar as soluções dos problemas existentes durante o curso.
- Oferecer cursos de Especialização, mestrado na área de educação especial na própria Universidade, oferecido pela Faculdade de Educação, e cursos de extensão para professores da Fundação Educacional, de forma a capacitá-los a atuar com alunos com necessidades especiais no ensino básico, visando garantir

as oportunidades de acesso ao ensino superior, o que permitiria o ingresso de maior número de alunos com NEs na UnB.

- Retomar as parcerias internas, principalmente com a Faculdade de Educação, o PPNE e o CESPE, para que juntos possam desenvolver projetos de capacitação, formação, elaboração, adaptação de materiais de provas, traduções em braile, entre outras atividades relacionadas a Pessoas com Necessidades Especiais, como também preparar profissionais para atuarem como leitores, auxílio de preenchimento, profissionais em libras.
- Promover a integração nos sistemas de ensino e pesquisa para constituir parcerias com universidades brasileiras (privadas e federais) e com o Governo das esferas federal, distrital, estadual e municipal para a realização de pesquisas relativas ao processo de ensino e aprendizagem e acessibilidade desses alunos em todos os níveis escolares, reduzindo com isso a evasão dos alunos com PNE da UnB garantido o acesso ao ensino superior.
- Incentivar a participação da vida esportiva e cultural do *Campus*, oferecendo oportunidades para que esses alunos ultrapassem as fronteiras das dificuldades, superando seus próprios limites e favorecendo a ocupação desses espaços.
- Propor ações de acessibilidade, tais como a eliminação de barreiras arquitetônicas nos *Campi*, orientar e apoiar os colegiados de curso na adequação curricular para atender às especificidades dos alunos com NEs e orientar, informar e emitir parecer substanciado visando à análise e decisão dos órgãos colegiados.
- Propor a implantação do sistema de cotas para PNEs na UnB.

Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação

- Implantar uma política permanente, que venha a fortalecer e apoiar a inclusão de alunos com NEs nas universidades públicas do Brasil, destinando maior investimento em recursos humanos, tecnológicos e pedagógicos.
- Aprovar e apoiar e agilizar os projetos e pesquisas na área da educação especial nas universidades públicas.
- Incentivar as universidades federais a oportunizarem acolhimento para os alunos com NEEs, com mais dignidade e eficiência, na certeza de sua permanência e garantia da sua formação.

8.4 CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS FUTURAS

As contribuições científicas apontadas nesta tese, conforme a pesquisa realizada, mostraram número reduzido de pesquisas realizadas na área de Educação especial. Assim, recomendam-se algumas questões a serem investigadas em futuros trabalhos que envolvam a temática, de forma a serem balizadoras de uma produção científica que contemple perspectivas de contribuir para uma sociedade mais justa e humanizada, conforme a seguir:

- Investigar a falta do cumprimento de normas legais quanto à aplicação de políticas públicas de inclusão na educação especial nas universidades públicas federais, incluindo a UnB.
- Aprofundar a pesquisa, comparando o rendimento acadêmico dos alunos matriculados na UnB com os alunos com Necessidades Especiais, o tempo de permanência por semestre e o tempo de conclusão do curso.
- Analisar a contribuição do apoio de tutores para o bom desempenho dos alunos com NEs, na UnB, no que tange às avaliações, o rendimento acadêmico, o índice de reprovações por disciplina e o trancamento de semestre.
- Pesquisar qual o impacto e causas do índice de reprovação e aprovação dos alunos com deficiência nos vestibulares, PAS e ENEM, em relação ao número de alunos sem NEs aprovados na UnB.
- Identificar quais os cursos que ex-alunos se formaram na UnB, quantos se inseriram no mercado de trabalho, quantos estão fora.

Espera-se que esta investigação possa alcançar uma relevância social e acadêmica, que influencie pesquisadores a aprofundarem uma temática extremamente pertinente para as universidades públicas. Acredita-se que a relevância pessoal e profissional para esta pesquisadora ganha dimensões em busca de instigar outros trabalhos de visibilidade política de inclusão na educação especial nas universidades públicas.

Ao concluir esta pesquisa, sinto a certeza de que os resultados contribuirão para o desenvolvimento de outras pesquisas na área de educação especial, pois ainda muito está por ser estudado, considerando o número reduzido de pesquisa nessa área.

BIBLIOGRAFIA

ABNT. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Segunda edição. 31.05.2004. Válida a partir de 30.06.2004. Disponível em: <<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/abnt.htm>>. Acesso em 28 out. 2011.

ABNT. **NBR 13994**. Elevadores de passageiros - elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência. Maio 2000. Disponível em: <<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/abnt.htm>>. Acesso em 28 out. 2011.

ALMEIDA, C. E. M. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior**. (2003 – 2008). 2009. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M. **Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar**, 2006. Disponível em: <[www.experienciaseducacionaisinclusivas](http://www.experienciaseducacionaisinclusivas.com.br)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

ANDRADE, M. et al. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. In: **Revista Digital de Pesquisa Conquer** da Faculdade São Francisco de Barreiras. Vol. 1, 2006. Disponível em <[www.pessoascomdeficiencia](http://www.pessoascomdeficiencia.com.br)>. Acesso em: 19 set. 2011.

ANSI. American National Standards Institute, 1989.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

_____. **Educação de pessoas cegas e de pessoas surdas**. (2004). v. 1, p.11. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/trab/trabpdf/5/332.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

ARANHA, M.L.A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

ASSUMPÇÃO, F. B. **Psiquiatria da infância e da adolescência**. São Paulo: Santos, 1994.

BATISTA, C. G. Prefácio. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação**. Londrina: Eduel, 2003. p. xiii-xv.

BATISTA, D. **DSM IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRANDÃO, C. da F. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> . Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. Decreto n. 914, de 6 de setembro de 1993. Instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 8 de setembro de 1993.

_____. Decreto n. 3.298. Brasília, DF, dez. 1999 regulamenta a Lei n. 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

_____. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Lei n. 1048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento a pessoas que especifica, e 10098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 3 de dezembro de 2004.

_____. Decreto n. 91.872, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília: Imprensa Nacional, **Diário Oficial da União** – Seção 1 - 05/11/1985 , Página 16114 (Publicação Original).

_____. **Portaria n. 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.

_____. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional, para Integração da Pessoa Portadora de Deficiências – CORDE, institui a tutela jurisprudencial de interesses coletivos ou difusos destas pessoas, disciplinas a atuação do Ministério Pública, define crimes e outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de outubro de 1989.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a diretrizes de Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, N° 248, de 23 de

dezembro, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 73**. Cria cotas para acesso às instituições de ensino de nível superior. Brasília, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.com>. Acesso em: 22 jul. 2010.

_____. Lei Estadual n. 15.259, de 27 de julho de 2004. Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona. e a Resolução no. 104 – CEPEX. DOMG. Belo Horizonte, **Diário Legislativo**.

_____. Estado de Goiás. **Lei Ordinária Estadual de Goiás n. 14.832**, de 12 de julho de 2004. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências.

_____. _____. **Resolução CEPE n 10/2007**. Dispõe sobre o Apoio Acadêmico para Estudantes com necessidades Educacionais Especiais, e cria o Programa de Tutoria Especial. Brasília, UnB, 2007.

_____. _____. **Resolução CEPE n. 48/2003**. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares portadores de necessidades especiais (PNES) DA UnB. Brasília, UnB, 2003.

_____. Universidade de Brasília. Altera o nome do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (PPNE) para Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) Brasília, UnB, 2007.

_____. _____. **Ato da Reitoria n. 1.068/1999**. Dispõe sobre a criação do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (PPNE). Brasília, UnB, 1999.

_____. _____. Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). Brasília, **Relatório 1999-2011-Dados do PAS e Vestibular**. UnB 2011.

CAMELO, A. I. F. Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. **Comparação do nível de leitura entre escolares sem e com queixa de dificuldade de leitura**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. São Paulo: n. 5, p.32-36, jun. 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, R. **Educação e Inclusão**: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade; acesso e permanência da pessoa com necessidades especiais nas IES- Fórum:Curitiba ,12 de abril de 1999.

CASTANHO, D. M; Freitas, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Centro de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, Caderno 2006, n. 27, p.85-92.

_____. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria. RS. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2007.

COLL, César, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação** – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, Vol.3. 1995.

CURY, C. R. J. LDB n. 9394/1996: uma introdução. Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p. 245-262, jun. 2002.

DAVIS, R. D. **O Dom da Dislexia**. Rio de Janeiro, Rocco, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. Baffi, Maria Adélia Teixeira in Modalidades de Pesquisa: Um estudo Introdutório. Rio de Janeiro, RJ: Doutora em Pedagogia Social – UNED – FE UCP, 2002.

_____. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000. Baffi, Maria Adélia Teixeira. In: **Modalidades de Pesquisa**: um estudo introdutório. Rio de Janeiro, RJ: Doutora em Pedagogia Social – UNED – FE UCP, 2002. <Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 15 set.2010.

_____. **Educação & Conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2ª. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Deficiência, Cuidado e Justiça Distributiva. In: **Série Anis 48**, Brasília, Letras Livres, maio, 2007.

_____. MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia. **Deficiência e Igualdade**. (Orgs. Letras Livres, Editora UnB, Brasília 2010.

_____. (Org.); SANTOS, W. (Org.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres e Ed. UnB, 2010. V. 1.286 p.

EVANGELISTA, G. B. M. G.; SOARES, D. L.; SOUZA, A. M. A. **Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais**. Revista Linhas Críticas. Brasília: Universidade de Brasília, v.9, n.16, janeiro a junho de 2003.

_____; VIEIRA, José Roberto. **Acessibilidade e o atendimento às pessoas com necessidades especiais**. PPNE/UnB. junho de 2011.

FÁVERO, E. A. G. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 2, p. 25-31, jul/dez. 2010.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência**: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília: Jan./Apr. 2007.

FERREIRA, J.R. **Construção escolar da deficiência mental**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1989.

FERREIRA, W. B. **Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FRACASSO, Anselmo (Frei). **Deixe de enxergar e comece a ver**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. Disponível em: <www.franciscanos.org.br>. Acesso 22 jul.2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, S. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 13-43.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____. MAGALHÃES, E. & CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. Em M. Marquenzine (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial** (pp. 373-378). Londrina: Ed. Uel, 1998.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. Resenha por Nádia.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M.R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.politicanacionaldeeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2011.

GUGEL, M. A. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2006. Disponível em: <www.apessoacomdeficienciaesualelacaocomahistoria>. Acesso em: 16 de jul.2011.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). **Os limites do acesso à educação**. São Paulo: Ação Educativa; PIDHDD, 2005. p. 14-16. Disponível em: <www.oslimitesaeducacao>. Acesso 20 de mar.2011.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John. **Driven to Distraction**. Pantheon, 1994.

IMPERATORI, T.; VIEIRA, J. R. F; RENAULT, C. R. N. **A inclusão do estudante com necessidades especiais na Universidade de Brasília: a experiência do Programa de Tutoria Especial**. In: 3º Congresso Internacional de Educação, 2011, Ponta Grossa, PR.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JOHNSON, D.J e MYKLEBUST, H.M. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

KASSAR, M. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão**,

práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

LYON, R.; SHAYWITZ, S. & SHAYWITZ, B. **A definition of dyslexia.** Annals of Dyslexia, 53. New York: Springer, 2003. Evolução e comparação com a definição original). Tradução e adaptação do "Annals of Dyslexia" volume 53, 2003, por M.Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Souza.

MANTOAN, M. T. E. **Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiência:** ambientes inclusivos. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003. Projeto de Pesquisa.

_____. **O direito à diferença nas escolas:** questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre, RS, n. 23. p. 17-23, 2004.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Org.), **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. (M. A. Domingues, Trad., V. 3, PP. 7-23). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1993). MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** São Paulo: Atlas, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 4.ed.São Paulo: 2004.

MARTINS, L. A. R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). **Inclusão.** 1. ed. Londrina: Eduel, 2003. p. 23-31.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual.** Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE, 1994.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x participação:** um desafio para as universidades. Florianópolis, SC 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

_____. TORRES, E. F; ANDRADE, J. M. B.Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com Necessidades Educacionais Especiais.In.Congresso Nacional da FANASP (9) Rio de Janeiro,Anais ...Rio de Janeiro, FENASP,199.P.11-12.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana.** In: III Congresso ibero-americano de educação especial. Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998. Anais v. 1, p. 48-53.

_____. Deficiências, incapacidades e necessidades especiais. In: **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. Educação do Portador de Deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneiras; 1998.

MELO, J. F. de. **O ensino de educação física para deficientes visuais.** In: Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

MENDES, E. G. **Pesquisas sobre inclusão escolar:** revisão da agenda de um grupo de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2000. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Quantitativo-qualitativo:** oposição ou complementaridade? Cad Saúde Pública 1993; 9(3): 239-62.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, A. P.H.; MANZINI, E. J. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 1, p. 3552, jan./abr., 2008.

_____. **In(ex)clusão na universidade:** o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial. Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001. PINTO, M.G.G. Formação.

MOSQUEIRA, C. **Educação Física para deficientes visuais.** Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, Fundepe, 2004, p. 77-112

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004a.

_____. **Estigma no tempo da inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p.287-308, 2004b.

OMOTE, S. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares**. Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC. Fortaleza, CE. Julho/2005. CONSTRUCTION OF A SOCIAL ATTITUDE SCALE TOWARD INCLUSION: PRELIMINARY NOTES. Fortaleza: 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: ONU, 2006.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948 (A/RES/217). Esboçada principalmente por John Peters Humphrey, do Canadá. Disponível em: <www.declaracaouniversaldosdireitoshumanos>. Acesso em: 20 set.2010.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior**. Florianópolis, Ponto de Vista, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em: <www.acoesafirmativaseainclusaodealunoscom.com>. Acesso em 23 nov. 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RAPOSO, P. N. **O Impacto do Sistema de Apoio da Universidade de Brasília na Aprendizagem de Universitários com Deficiência Visual**. [Doutorado] Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

REHABILITATION INTERNATIONAL. Assembleia Governativa. **Carta para o terceiro milênio**, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha. Tradução para o inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sasaki e reproduzida como uma colaboração da Revista Nacional de Reabilitação. Disponível em: <www.cartaparaoterceiromilenio.com>. Acesso em: 17 ago. 2011.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Invenção e descaminho**. São Paulo: Avenir Editora, 1978.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n.2, p. 7-16. jul./out. 2008a.

_____. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação especial, Brasília, v .4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008b.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; PILAR, Baptista Lúcio. Metodologia de Pesquisa. Título original – **Metodologia de La Investigación** (Traduzido por Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara de Ystyler Ladeira. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”**: uma revisita à inclusão. Educação em Foco, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47-56, set./fev. 1999/2000.

SANTOS, A. R. F. dos et al. **O professor e a inclusão**. Educação Inclusiva. Sociedade brasileira de referência em educação inclusiva, Guarujá, 2009.

SANTOS FILHO, Gamboa. **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, S. R. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica**. J Ped. 1999; 75(6):401 – 6.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997 16p. apost. (b).

_____, **Integração e Conclusão**: do que estamos falando? Tema sobre Desenvolvimento .1998.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Reedição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Terminologia sobre Deficiência na era da inclusão**. In: Vivarta (Mídia e Deficiência. Disponível em: <www.inclusaoauniversidadeeapessoacomdeficiencia>. Brasília: 2003. Acesso em: 26 jun. 2011.

SIMS, A. **Sintomas da mente**: introdução a psicopatologia descritiva. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, E. L. da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 3. ed. rev. Atualizada, 2001. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 121p. Disponível em: <www.metodologiadapesquisaeelaboracaodedissertacao>. Acesso em: 13 jun.2009.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. 1ª ed. Ed. Artes Médicas, 2001.

SOARES, M. V. A; RABELO, L. M. **Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília**. Revista Linhas Críticas. Brasília: Universidade de Brasília, v.9 nº 16, p127 a 140, janeiro a junho de 2003.

SOUZA, J. H. O. **UnB e Deficiência: um perfil dessa relação intermediada pelo PPNE**. Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ª Ed. São Paulo: ARTMED, 2008.

STROZENBERG, Ilana. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. 1996, vol.04 n. 01. Disponível em: <www.educa.fcc.org.br/scielo.com>. Acesso em 25 mar.2011

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

VASCONCELOS, Udiléia de. **Hominização e Humanização: os desafios da educação**. Artigo publicado na internet. 2009. Disponível em: <www.humanizacaoehominizacao>. Acesso em: 21 nov.2011.

VITALIANO, C. R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de Professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1995), **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (1995), 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Centro de Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS, 2007 caderno 201, n. 18.

ANEXOS

ANEXO A

FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL (DOCUMENTAL DO PPNE, 2011).

- Identificação do estudante, no resultado do Vestibular e PAS, no SIGRA, (encaminhamentos diversos);
- Agendamento de acompanhamento no dia do registro do calouro;
- Entrevista com o assistente social e Parecer Técnico e indicação para o PTE (ao longo do semestre);
- Contato com coordenador do curso: carta via e-mail e/ou pessoalmente, preferencialmente antes da matrícula e do início do semestre (para os calouros);
- Orientação em matrícula de disciplinas, conforme calendário SAA;
- Encaminhamento de prioridade de matrícula em disciplinas (no ajuste);
- Recebimento de cópia dos resultados de matrículas dos estudantes;
- Encaminhamento de providências de mudanças de sala de aula – PRC e Departamentos (pelo PPNE);
- Recebimento de inscrições para uso do Transporte Adaptado e Realização de Grade Horária do Transporte Adaptado;
- Contato com os professores das disciplinas que requerem apoios especializados;
- Cadastro do Tutorado (aluno regularmente matriculado) (Início do semestre);
- Preenchimento da Ficha de Inscrição do Tutorado;
- Seleção dos Tutores Especiais pelo Aluno Tutorado e/ou Professores;
- Preenchimento da Ficha de Inscrição do(s) Tutor(es)
- Preenchimento do Termo de Compromisso do Tutorado;
- Encaminhamento do Tutor Especial ao Laboratório Deficiente Visual (quando for tutor pela primeira vez) através de formulário próprio;
- Retorno do Tutor, data previamente agendada, com resultado satisfatório:
- Preenchimento do Termo de Compromisso do Tutor Especial
- Registro no PPNE da grade horária da(s) disciplina(s) da Tutoria
- Quando necessário, assinatura de termo de responsabilidade de empréstimo de equipamento;

- Preencher formulário próprio com os dados da Tutoria Especial para encaminhamento à DAIA, conforme cronograma semestral.
- Mensalmente, enviar à DAIA a frequência dos tutores, conforme cronograma;
- Exclusão, desligamento, e outros, quando necessário, no sistema da DAIA
- Acompanhamento do rendimento acadêmico do Tutorado, durante o semestre, e providências decorrentes: trancamento, cancelamento, adaptação curricular, adaptações de avaliações, etc.
- Acompanhamento do TE: alternativas de apoio, disponibilização de equipamentos, material de consumo, excesso de atividades, transferência de disciplina, etc.
- Preenchimento das avaliações dos tutores e tutorados, no final de cada semestre. Observar datas para prazo de devolução.
- Avaliação do PTE pelo Tutorado e TE: via e-mail e pessoalmente, conforme calendário do PPNE – Formulário de Avaliação do Tutor especial e do Tutorado;
- Recebimento das avaliações.
- Tabulação dos dados das avaliações
- Envio de relatório à DAIA para concessão de créditos, conforme calendário DAIA;
- Preparar o Quadro Controle dos Tutores Especiais e Tutorados

ANEXO B

Resumo da Legislação Pertinente:

- Constituição Federal de 1988:

Proíbe qualquer discriminação seja de salário ou critérios de admissão de trabalhador com deficiência.

- Lei n. 8.112/90 - dispõe sobre o Regime Jurídico Único (RJU):

Reserva de até 20% das vagas oferecidas em concurso público, desde que a atribuição seja compatível, para pessoas com deficiência.

- Decreto n. 5.296, de 2/12/2004:

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, revoga o art. 4º do Decreto n. 3.298/99, define as deficiências e dá outras providências.

Legislação sobre direitos acadêmicos:

- Decreto-Lei n. 1.044/69:

Atribui exercício domiciliar a estudante portador de afecção.

- Lei n. 6.202/75:

Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercício domiciliar.

- Resolução CFE n. 2/81:

Autoriza as universidades a conceder a dilatação do prazo máximo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas e em casos de força maior.

- Legislação Específica para PNEs nas Instituições de Ensino Superior (IES)

- Decreto n. 3.298/99:

Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - PPD.

- Portaria MEC n. 1.679/99:

Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de PPD, para autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

ANEXO C

GLOSSÁRIO

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Barreira: Qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso a liberdade de movimentos, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem o terem acesso á informação.São classificados em barreiras urbanísticas ,nas edições ,nos transportess nas comunicações e informações.

Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de um membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, da capacidade auditiva, sendo indicados recursos didáticos, terapêuticos e tecnológicos especiais, a fim de que a pessoa possa usufruir os processos de comunicação dos ouvintes.

Deficiência visual: perda total (cegueira) ou parcial da visão que cause limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades.

Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, como resultado de lesão ou síndrome irreversível que se manifesta desde a infância e que se caracteriza por grande dificuldade de aprendizagem e adaptação social .

Educação especial: subsistema de ensino integrado destinado a abranger não apenas dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, mas que possuem impacto sobre o processo de aprendizagem do educando.

Inclusão: Adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com deficiência, traz para dentro dos sistemas os grupos excluídos e paralelamente transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade.

ANEXO D

O quadro abaixo mostra as atividades da LDV em 2010.

Quadro 1 – Atividades da LDV 2010

Tipo de atividade	Quantidade
Adaptação de material	828
Orientação	28
Revisão material BDS	8
Adaptação de materiais (Braille)	9
Consultoria	49
Empréstimo de material	21
Capacitação/ Formação/ Treinamento	249
Tutoria	30
Outros (voluntários, tutores, softwares, internos...)	1
Total	1223

Fonte: UnB, 2011.

O quadro abaixo demonstra o público-alvo atendido pela LDV.

Quadro 2 – Público-alvo da LDV 2010

Classe atendida	Quantidade
Alunos com necessidades especiais da UnB	565
Outros alunos da UnB	51
Professores da UnB	361
Comunidade	45
Alunos com necessidades especiais da comunidade	203
Total	1225

Fonte: UnB, 2011.

ANEXO E

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS PNES DA UnB

Universidad Americana - Assunção – PY
Curso de Doutorado em Ciências da Educação
Doutoranda: Maria Nadje Moura Carvalho Costa

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Tese de Doutorado em Ciências da Educação com o título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”, e tem como objetivo estudar a possibilidade de implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades especiais educacionais na Universidade de Brasília - UnB. As informações obtidas neste questionário serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva de análise qualitativas/quantitativas a fim de atender os objetivos da pesquisa.

IDADE

SEXO

ESTADO CIVIL

ANO E SEMESTRE DE INGRESSO NA UnB

CURSO ESCOLHIDO

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1) TIPO DE DEFICIÊNCIA

VISUAL

Baixa Visão Cego

AUDITIVA

Surdez Leve (de 25 a 40 Decibéis) Surdez Moderada (de 41 a 55Db)

Surdez Acentuada (56 a 70 Db) Surdez Severa (de 71 a 90 DB)

Surdez profunda (a cima de 90Db) Anacusia (Perda Total da Audição)

FISICA

QUAL

OUTRAS

QUAL

3) Quais os fatores que contribuíram para sua chegada ao ensino superior?

Competência e esforço pessoal na escola Ajuda de familiares ou amigos

Apoio da escola e professores apoio de profissionais da saúde

outros

4) Que fatores influenciaram a escolha da UnB?

5) O que motivou a escolha do curso?

a nota de corte do PAS e vestibular ser baixa

vocação profissional

influência: da família, colegas, professores do ensino médio.

conhecer profissional formado

ser compatível com minha deficiência

6) Quantas vezes prestou vestibular e PAS até passar?

uma até 3 até 5 mais de 5

7) Solicitou Atendimento diferenciado no Vestibular ou PAS? Qual?E o que achou do atendimento?

8) Enfrentou dificuldades no vestibular ou PAS? Quais?

9) Como conheceu o Programa de Pessoas com Necessidades Especiais na UnB?

10) Qual o meio de transporte que utiliza de sua residência para UnB?

Ônibus coletivo

Metro Carona

Transporte escolar A pé

Veículo dirigido pelo aluno Veículo dirigido por familiares

Transporte especial/adaptado Outro

11) Qual seu meio de locomoção dentro do campus da UnB? Qual é a sua avaliação?

desloco à pé

de carro próprio

veículo do PPNE/UnB

12) Caracterização das experiências acadêmicas universitárias?

13) Características do relacionamento com os professores e com os colegas?

14) Como se dá o processo de acompanhamento e avaliação na universidade?

15) Vantagens e/ou dificuldades para estudar ou acessar materiais? Teve apoio?

16) E das atividades esportivas, atividades culturais, sociais e recreativas?

muito boa regular péssima não se aplica

17) A universidade poderia melhorar o atendimento aos alunos com deficiência?

sim. De que maneira?

não. Porquê?

18) Quais os recursos ou adaptação que você utiliza na sua vida acadêmica?

Braille Ledor

Software leitor de tela. Qual? _____ Ampliação de prova

Digitalizador Auxílio de preenchimento

Notebook ou computador Auxílio para escrever

Interprete de línguas e sinais Leitura Labial

Tempo adicional para provas Flexibilização nos prazos

Adaptação para mobiliário. Qual _____ acadêmicos

Tutoria especial Sala em andar térreo

Entrega antecipada da bibliografia para adaptação Plano especial em

Permissão pra gravação das aulas disciplina

Prova adaptada. Como?

Outros. Quais?

19) Você teve trancamento geral de matrícula, abandono ou desligamento do curso?

sim. Qual o motivo?

não

20) Como vê as cotas para pessoas com necessidades especiais na UnB, já que existe cotas para negros e índio, e por lei, cotas em concurso público?

imprescindível para ter acesso a universidade pública

deve ser aplicada por um período determinado

indiferente

sou contra

Por quê?

21) Você já se sentiu discriminado pela sua deficiência? Especifique

AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO F**QUESTIONARIO PARA ALUNOS NÃO DEFICIENTES DA UnB**

Universidad Americana - Assunção – PY
Curso de Doutorado em Ciências da Educação
Doutoranda: Maria Nadjé Moura Carvalho Costa

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Tese de Doutorado em Ciências da Educação que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”. O objetivo da pesquisa é estudar a possibilidade de implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade de Brasília – UnB e a trajetória acadêmica desses alunos. As informações obtidas nesta entrevista, serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva de análise qualitativas/quantitativas a fim de atender os objetivos da pesquisa.

1 Idade:

Menos de 18 anos De 18 a 21 anos

De 22 a 25 anos Mais de 25 anos

2 Curso:**3 Sexo:**

Masculino Feminino

4 Em que ano ingressou na UnB?**5 Estuda/ou estudou com aluno com deficiências na UnB**

SIM NÃO

6 Qual sua experiência com alunos com deficiências:

BOA MAIS OU MENOS OU NUNCA

7 Você conhece o programa de tutoria especial para alunos com necessidades especiais na UnB?

SIM NÃO

Gostaria de conhecer

8 Você seria tutor de um aluno com deficiência, para ajudar em suas disciplinas em sala de aula e fora dela?

SIM NÃO

9 Na sua opinião, a implementação de ações afirmativas pode reduzir possíveis disparidades do Sistema Educacional ?

Sim NÃO

10 Qual sua opinião a respeito da implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades especiais na UnB, já que existe a lei de cotas em concurso publico?

a favor contra

Nenhum NÃO OPINO: Por quê?

11 Você acha justo pessoas com deficiência terem os mesmos direitos de igualdade dos negros e índios no processo do sistema de cotas na UnB?

Sim Não

12 Você conhece o programa de apoio às pessoas com necessidades especiais na UnB?

SIM NÃO

Como conheceu?

AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO G

QUESTIONARIO PARA ALUNOS TUTORES DA UnB

Universidade - Americana Assunção – PY
Curso de Doutorado em Ciências da Educação
Doutoranda: Maria Nadje Moura Carvalho Costa

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Tese de Doutorado em Ciências da Educação que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”. O objetivo da pesquisa é estudar a possibilidade de implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade de Brasília – UnB e a trajetória acadêmica desses alunos. As informações obtidas nesta entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva de análise qualitativas/quantitativas a fim de atender os objetivos da pesquisa

- 1) Você fez algum treinamento para atuar como tutor dos PNEs UnB?
- 2) Qual sua experiência em relação ao trabalho realizado com alunos PNEs da UnB?
- 3) Qual sua maior dificuldade em atuar como tutor do PNE?
- 4) Você recebe algum benefício por ser tutor de alunos PNEs na UnB?
- 5) Quais as vantagens do aluno PNE em ter um tutor para cada disciplina?
- 6) Qual o tipo de ajuda que o tutor presta ao aluno PNE dentro e fora da sala de aula?
- 7) Como se dá a relação tutor /professor/PNE, em sala de aula?
- 8) Qual sua opinião a respeito da implantação do sistema de cotas para PNEs na UnB, já que existe cotas para negros e índios e a lei de cotas em concurso público?

AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO

ANEXO H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília - UnB

Comitê de Ética em Pesquisa

Instituto de Ciências Humanas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que faz parte do trabalho de conclusão da tese no curso de doutorado em Ciências da Educação na Universidad Americana Assunção – Paraguai, que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”.

A pesquisa tem como objetivo estudar a possibilidade da implantação de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB e analisar a trajetória acadêmica dos alunos PNEs matriculados na UnB, com a finalidade de conhecer o seu perfil sócio econômico, verificar quais os fatores que interferem na rotina e permanência dos alunos PNEs na UnB e como se dá a relação acadêmica entre alunos PNEs, alunos não deficientes, alunos tutores e professores da UnB.

A sua participação não é obrigatória, sendo que você terá a liberdade para desistir a qualquer momento e, vale dizer, que tal pesquisa é de cunho meramente científico e que as informações obtidas neste questionário serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva, não tendo quaisquer repercussões pessoais em relação ao tema.

Os benefícios desta pesquisa são: 1. sensibilizar a comunidade acadêmica para a acessibilidade e inclusão das pessoas com necessidades especiais, preparando e capacitando os docentes para a realidade dessa inclusão e com isso diminuir a evasão desses alunos PNEs, possibilitando sua permanência na universidade; 2. iniciar a discussão das cotas para PNEs tal como as discussões das cotas para afro-descendentes, dando maior visibilidade às questões da inclusão desse grupo social abrindo o caminho de acesso ao ensino superior público; 3. promover a qualificação de PNEs no ensino superior para que eles tenham oportunidades mais justas em concurso público, tendo em vista que hoje em dia as vagas não são preenchidas por falta de qualificação e com as cotas, além de aumentar o número de pessoas com necessidades especiais na universidade iria aumentar o número de aprovados em concurso público.

Sua participação consistirá em responder um questionário em que será preservado o anonimato, não sendo publicado dados de identificação. Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Você irá receber o resultado desta pesquisa por email. A publicação será dada por meio de publicações em encontros e congressos que tratam da educação inclusiva além de encaminhar artigos para revistas, para que seja apreciado para publicação.

Pesquisadora:

MARIA NADJE MOURA CARVALHO COSTA

Telefone: (61)3536-1758 / 9987-1921

E-mail: mmmnadjje@gmail.com

Brasília-DF, ____ de novembro de 2010

Assinatura de Autorização

ANEXO I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Universidade de Brasília - UnB****Comitê de Ética em Pesquisa****Instituto de Ciências Humanas****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que faz parte do trabalho de conclusão da tese no curso de doutorado em Ciências da Educação na Universidade Del Pacífico em Assunção – Paraguai, que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”.

A pesquisa tem como objetivo estudar a possibilidade da implantação de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB e analisar a trajetória acadêmica dos alunos PNES matriculados na UnB, com a finalidade de conhecer o seu perfil sócio econômico, verificar quais os fatores que interferem na rotina e permanência dos alunos PNES na UnB e como se dá a relação acadêmica entre alunos PNES, alunos não deficientes, alunos tutores e professores da UnB.

A sua participação consistirá em responder uma entrevista escrita e personalizada, mas não é obrigatória sua participação, sendo que você terá a liberdade para desistir a qualquer momento e, vale dizer, que tal pesquisa é de cunho meramente científico e as informações obtidas através dessa entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva, não tendo quaisquer repercussões pessoais em relação ao tema. O entrevistado assinará o termo ciente que sua entrevista será citada e publicada na tese.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora:

MARIA NADJE MOURA CARVALHO COSTA

Telefone: (61)3536-1758 / 9987-1921

E-mail: mmmnadje@gmail.com

Brasília-DF, ____ de outubro de 2010

Assinatura de Autorização

ANEXO J

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade de Brasília - UnB
Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que faz parte do trabalho de conclusão da tese no curso de doutorado em Ciências da Educação na Universidade Del Pacífico em Assunção – Paraguai, que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”.

A pesquisa tem como objetivo estudar a possibilidade da implantação de cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB e analisar a trajetória acadêmica dos alunos PNES matriculados na UnB, com a finalidade de conhecer o seu perfil sócio econômico, verificar quais os fatores que interferem na rotina e permanência dos alunos PNES na UnB e como se dá a relação acadêmica entre alunos PNES, alunos não deficientes, alunos tutores e professores da UnB.

A sua participação consistirá em responder uma entrevista escrita e personalizada, mas não é obrigatória sua participação, sendo que você terá a liberdade para desistir a qualquer momento e, vale dizer, que tal pesquisa é de cunho meramente científico e as informações obtidas através dessa entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva, não tendo quaisquer repercussões pessoais em relação ao tema. O entrevistado assinará o termo ciente que sua entrevista será citada e publicada na tese.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora:

MARIA NADJE MOURA CARVALHO COSTA

Telefone: (61)3536-1758 / 9987-1921

E-mail: mmmnadje@gmail.com

Brasília-DF, ____ de outubro de 2010

Assinatura de Autorização

**Anexo 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DO PPNE
DA UNB**

Universidad Americana - Assunção – PY

Curso de Doutorado em Ciências da Educação

Doutoranda: Maria Nadje Moura Carvalho Costa

Nome: _____

Cargo /Área: _____

Local de trabalho _____

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de tese de doutorado em Ciências da Educação que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”. O objetivo do projeto é estudar a possibilidade de implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade de Brasília – UnB e a trajetória acadêmica desses alunos. As informações obtidas nesta entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva de análise qualitativas/quantitativas a fim de atender os objetivos da pesquisa.

Roteiro de entrevista aos Coordenadores do Programa Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UnB.

- 1) Que fatores determinaram a matrícula dos alunos com deficiência na Universidade?
 - 2) O espaço físico da UnB possibilita o acesso de todos?
 - 3) A Universidade dispõe de recursos e equipamentos necessários e suficientes para o atendimento de pessoas com deficiências? Esses recursos estão sendo efetivamente utilizados?
 - 4) Em relação à presença desses alunos, observa-se evasão ao longo das trajetórias acadêmicas?
 - 5) Em caso de abandono do curso, que fatores são percebidos como determinantes?
 - 6) Que fatores têm contribuído para a permanência desses alunos?
 - 7) Há repercussões, na Universidade, decorrentes do ingresso desses alunos?
 - 8) Há apoios oferecidos à Unidade para o atendimento desses alunos? Quais?
 - 9) Como percebe a participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas em geral? E nas atividades sociais, recreativas e esportivas da universidade?
 - 10) Segundo sua apreciação, como tem sido a postura dos professores, em relação à presença desses alunos? Há conflitos, resistências, manifestações de insatisfação?
 - 11) A universidade tem iniciativas que contemplem a gestão das possíveis dificuldades ou desafios associados a essas trajetórias?
 - 12) Como percebe o sistema de cotas para PNES na UnB?
 - 13) Como se dá o processo do vestibular para PNES na UnB?
 - 14) Como você classifica o apoio dado no Vestibular da UnB aos candidatos com necessidades especiais? Este apoio faz diferença no índice de aprovação?
 - 15) Como se dá a relação PPNE/professores dos PNES na UnB?
-

16) Qual sua opinião a respeito da implantação do sistema de cotas para PNE na UnB, já que existem cotas para negros e índios e a lei de cotas em concurso público?

17) Você teria alguma observação que não foi abordada nesta entrevista que gostaria de complementar ?

AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO

ANEXO K**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS ALUNOS PNEs****UNIVERSIDADE AMERICANA - ASSUNÇÃO – PY****Curso de Doutorado em Ciências da Educação****Doutoranda: Maria Nadjé Moura Carvalho Costa****Nome:****Professor (a)/ Área:****Ano de ingresso na UnB**

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Tese de Doutorado em Ciências da Educação que tem como título “A inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”. O objetivo do projeto é estudar a possibilidade de implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade de Brasília – UnB e a trajetória acadêmica desses alunos. As informações obtidas nesta entrevista serão utilizadas apenas como instrumento de pesquisa descritiva de análise qualitativas/quantitativas a fim de atender os objetivos da pesquisa.

1-Você conhece o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais na UnB?

2-Você se sente preparado para receber um aluno com deficiência em sua disciplina em sala de aula?

3-Qual sua experiência e relacionamento acadêmico em sala de aula com o aluno com deficiência?

4-Qual sua maior dificuldade de lidar com um aluno com deficiência em sala de aula?

5 - Você considera a UnB uma Universidade inclusiva?

6- Cite algumas ações/ estratégias importantes para efetivar o processo de inclusão que vem acontecendo dentro da UnB. (organização, plano de estudos por aluno, etc.)

7 - Qual seu papel como professor na tarefa de incluir e socializar os PNEs em sala de aula?

8- De que forma você organiza sua aula para atender os PNEs e também aos demais alunos? (planejamento, intervenções, atividades).

9- Qual sua opinião sobre a implantação das cotas para Pessoas com Necessidades Especiais na UnB, já que existem cotas para negros e índios e a lei de cotas em concurso público?

AGRADEÇO SUA PARTICIPAÇÃO

ANEXO L

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA – IH/UnB



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: COTAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Pesquisadora responsável: Maria Nadjé Moura Carvalho Costa

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu APROVAR o projeto intitulado “COTAS PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA”.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra “d” e IX.2 letra “c” da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 08 de dezembro de 2010.

Debora Diniz
Coordenadora Geral - CEP/IH

ANEXO M

APRESENTAÇÃO DA ALUNA, PELO DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNB PARA O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IH



Universidade de Brasília
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Memo. nº 354/2010/DPP

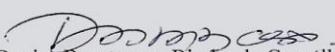
Brasília, 11 de agosto de 2010.

Ao
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa do IH

Assunto: Apresenta a servidora Maria Nadje M. de Carvalho Costa para realizar pesquisa de campo.

Apresento a servidora Maria Nadja M. de Carvalho Costa, aluna do curso de Doutorado de Ciências da Educação da Universidad Americana em Assunção, Paraguai, para realizar pesquisa de campo no Campus da UnB como parte do projeto de tese de Doutorado que tem por título, “Inclusão de pessoas com necessidades especiais e os desafios na trajetória acadêmica na Universidade de Brasília – Brasil”.

Atenciosamente,


Prof.ª Denise Bomtempo Birche de Carvalho
Decana de Pesquisa e Pós-Graduação

1

ANEXO N
LEGISLAÇÃO INTERNA A RESPEITO DO PPNE

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ATO DA REITORIA Nº 1068/199

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições estatutárias, considerando

o "Programa de Ações Mundiais para as Pessoas Portadoras de Deficiência" e outras declarações da Organização das Nações Unidas que tratam das normas sobre a igualdade de oportunidade para as pessoas portadoras de necessidades especiais;

o disposto na Constituição Federal sobre os portadores de necessidades especiais;

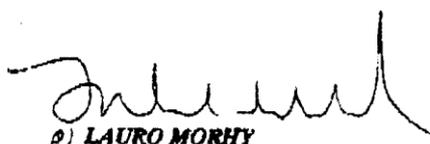
as recomendações do Ministério da Educação e as disposições legais do Governo do Distrito Federal;

o acordo entre a VRT, o DAF, o CESPE, o DAC, o DEG, a FE, a PRC e o Subprograma PNE universitário, sobre o teor do Projeto "Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB", conforme reunião realizada em 6/10/99;

RESOLVE:

Criar o **Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE)**, a ser implementado na Universidade de Brasília por um grupo de trabalho composto de representantes do CESPE, DAC, DEG, do Subprograma PNE universitário, da FE e PRC.

Brasília, 22 de outubro de 1999.


LAURO MORHY
Reitor

NORMAS LEGAIS

Resolução da Reitoria Nº 074/99

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições estatutárias e tendo em vista o Ato da Reitoria nº 1068/99.

R E S O L V E:

Constituir um grupo de trabalho composto pelo aluno MARCELO DE FRANÇA MOREIRA (Subprograma PNE universitário) e pelos servidores GLAURA BORGES MORAIS GASPARINO (DAC), APARECIDA MIRANDA CUNHA (DEG), MARLENE DA SILVA SOARES (FE), JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO (CESPE) e SILVANO DA SILVA PEREIRA (PRC), como membros titulares do grupo de trabalho, e por MARIA DO SOCORRO G. MENDES (DAC), MARIA DA PENHA ARANHA LAGO (DEG), AMARALINA MIRANDA DE SOUZA (FE), WELLINGTON S. DA ROCHA (CESPE) e WEGLISON MEDEIROS (PRC), como membros suplentes, para, sob a coordenação do primeiro, implementar e acompanhar o PROGRAMA DE APOIO AO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS DA UnB (PPNE).

Brasília, 22 de outubro de 1999.

Lauro Morhy
Reitor

<http://www.unb.br/ppne/normas.html>



Universidade de Brasília - UnB
Vice-Reitoria
Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE



Memo PPNE nº 89 /2007

Brasília, 13 de junho de 2007.

Do: PPNE – Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
À: GRE

Magnífico Reitor

Solicitamos a alteração formal do nome do “Programa de Apoio aos **Portadores de Necessidades Especiais**” para “Programa de Apoio às **Pessoas com Necessidades Especiais**” e a manutenção da sigla PPNE – UnB.

A modificação proposta baseia-se na nossa concepção ampla de “necessidades especiais” e nas ações concretas desse Programa, que tem atendido não só necessidades permanentes como também transitórias de alunos, de professores, de funcionários e da comunidade externa, que demandam nosso apoio para desenvolverem suas atividades acadêmicas, profissionais ou sociais. Além disso, nossa proposta está implicada a uma ampla e atual discussão sobre o termo “portadores”, que vinculado ao enfoque biomédico, enfatiza a limitação ou impossibilidade de quem apresenta qualquer deficiência. Reconhecemos que nossa perspectiva vai além do respeito às características físicas ou às condutas das pessoas, pois compreende os sujeitos ativos, participativos e dialógicos com seu meio social.

Desta forma, solicitamos vosso apoio para providências cabíveis e para a divulgação do nome do Programa às diversas instâncias da UnB para conhecimento e integração aos projetos e às atividades.

Contamos mais uma vez com vossa colaboração e agradecemos o apoio e o prestígio sempre presentes.

Respeitosamente


Patrícia Neves Raposo
Coordenadora do PPNE

ICC Norte, Sala BT 678 Térreo
CEP 70910-900 – Brasília – DF
www.unb.br/ppne

Fone: 3307-2971
FAX: 3307-2972
E-mail: ppne@unb.br

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 48/2003

Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO E REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto na Portaria MEC 1679, de 2/12/1999, no Decreto n. 3.298, de 20/12/1999, e no Estatuto da UnB, ouvido o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua 374ª reunião, realizada em 5/9/2003,

RESOLVE:

Art. 1º Os portadores de necessidades especiais – PNEs, com deficiências definidas no art. 4º do Decreto n. 3.298/1999, para obterem concessão de benefícios e serviços deverão ter sua deficiência ou incapacidade diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, homologada pela Junta Médica da UnB e/ou parecer do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais – PPNE.

§ 1º Os PNEs deverão ser cadastrados no Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB e nos Postos Avançados da Diretoria de Administração Acadêmica.

§ 2º Os PNEs, a seu critério, serão identificados através de Identidade Estudantil da UnB – Especial.

Art. 2º Os PNEs serão acompanhados pelo Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais – PPNE, que tem como objetivos, entre outros:

- I - propiciar e garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos portadores de necessidades especiais;
- II - articular juntamente com a Faculdade de Educação da UnB a formação de profissionais especializados em educação especial e apoiar o desenvolvimento de pesquisa e trabalhos nesta área;
- III - socializar o acesso e a permanência dos alunos PNEs na UnB, promovendo uma política de boa convivência universitária, que favoreça a integração e a formação de cidadãos plenos;
- IV - propor a eliminação de barreiras arquitetônicas no Campus Universitário;
- V - orientar e apoiar os Colegiados de Curso na adequação curricular para atender às especificações dos PNEs;
- VI - orientar, informar e emitir parecer substanciado, visando análise e decisão dos Órgãos Colegiados.

Art. 3º Os PNEs que necessitem de atendimento diferenciado poderão solicitar previamente:

- I - adaptações de provas;
- II - tempo adicional para realização das provas;
- III - adaptação de recursos instrucionais: material pedagógico e equipamentos;
- IV - adaptação de recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas e adequação de ambiente de comunicação;
- V - apoio especializado necessário, intérprete de língua de sinais e ledor, conforme necessidade educacional especial apresentada.

Art. 4º Os alunos que passarem à condição de PNEs, após seu ingresso na UnB, poderão ser readaptados em outros cursos.

Parágrafo único – A readaptação para outro curso poderá ser efetivada, após parecer da Junta Médica e do Colegiado do Curso, cumprida a condição estabelecida no inciso I do art. 1º da Resolução CEPE n. 150/1997.

Art. 5º Aos PNEs poderá ser concedida prorrogação no prazo de permanência nos cursos, desde que não ultrapasse a 50% (cinquenta por cento) do tempo estabelecido para conclusão do curso, após parecer fundamentado do Serviço de Orientação Universitário – DAIA – juntamente com o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB.

Art. 6º As Unidades de Ensino priorizarão a matrícula em disciplinas e alocação de espaço físico de fácil acesso para os PNEs.

Art. 7º Os PNEs poderão ser beneficiados com exercícios domiciliares, além dos previstos no Decreto-Lei n. 1044, de 21/10/1969, e Lei n. 6202, de 17/04/1975, sempre que compatível com seu estado de saúde e as possibilidades da UnB.

Parágrafo único – O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado nos Departamentos responsáveis pelas disciplinas.

Art. 8º O plano de ensino de disciplinas deverá ser adaptado contemplando formas alternativas de avaliação que permita flexibilizar a correção de provas, visando a real apreciação do desempenho acadêmico do aluno PNE.

Art. 9º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua assinatura, estando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de setembro de 2003.

LAURO MORHY

Reitor

C/cópia: Todas as Unidades Acadêmicas

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 10 /2007

Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO, REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições, conforme deliberação do referido Órgão Colegiado, em sua 411ª Reunião, realizada em 15/3/2007,

RESOLVE:

Art. 1º Criar o Programa de Tutoria Especial (PTE) no âmbito da Universidade de Brasília.

Parágrafo único. O PTE consiste no apoio acadêmico a estudantes da UnB com necessidade educacional especial, realizado por estudante da Universidade, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua Unidade Acadêmica, com o acompanhamento do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação (DAI/DEG) e do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP).

Capítulo I – Do Programa de Tutoria Especial

Art. 2º O PTE tem como objetivo:

- I. oferecer apoio acadêmico a estudantes regularmente matriculados nos cursos da UnB, que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais/PPNE;
- II. subsidiar a Universidade na promoção da inclusão, em atividades acadêmicas, dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- III. possibilitar ao estudante universitário formação acadêmica sintonizada com a perspectiva da sociedade inclusiva.

Capítulo II – Dos Participantes do PTE

Art. 3º Compõem o PTE:

- I. as Unidades Administrativas PPNE/VRT, DAI/DEG e DPP;
- II. o estudante de graduação e de pós-graduação regularmente matriculado na UnB, doravante denominado Tutor Especial;
- III. professor em cuja disciplina o Tutorado estiver matriculado;



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- IV. o Coordenador do curso e o Professor Orientador;
- V. o estudante de graduação ou de pós-graduação, com necessidades educacionais especiais, regularmente matriculado na UnB, doravante denominado Tutorado.

§ 1º O estudante de pós-graduação, com necessidades educacionais especiais, poderá ser tutorado por estudante de graduação inscrito como Tutor Especial junto ao PTE.

§ 2º Somente fará jus à participação no PTE o estudante com necessidade educacional especial que for cadastrado no PPNE e que demande os apoios estabelecidos nesta resolução.

Capítulo III – Das Categorias da Tutoria Especial

Art. 4º A Tutoria Especial está classificada em duas categorias:

- I. Tutoria Especial Voluntária (não remunerada);
- II. Tutoria Especial Remunerada (por meio da concessão de bolsa de tutoria).

§ 1º A Tutoria Especial não gera qualquer tipo de vínculo empregatício entre o estudante e a FUB.

§ 2º O Tutor Especial não assumirá nenhuma responsabilidade funcional no âmbito das funções administrativas da UnB.

Capítulo IV – Das Funções e Atividades de Apoio PPNE, Professor, Coordenador, Orientador, Tutorado e Tutor Especial

Art. 5º Caberá ao PPNE:

- I. planejar as ações dos envolvidos no PTE;
- II. treinar e acompanhar o grupo de Tutores Especiais, Tutorados e professores participantes do PTE;
- III. prever estratégias de apoio e indicar recursos pedagógicos, institucionais e tecnológicos para atender às necessidades educacionais do Tutorado;
- IV. articular os diversos setores da Universidade na busca de alternativas para o atendimento dessas necessidades.

Art. 6º Caberá ao Professor:

- I. apresentar, no início de cada semestre, o Plano de Ensino da disciplina e cumprir o cronograma de atividades acadêmicas, informando, antecipadamente, quaisquer modificações no cronograma, com o objetivo de evitar prejuízo dos estudantes participantes do PTE;
- II. participar, juntamente com o PPNE, da busca de alternativas que visem ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes participantes do PTE;
- III. repassar ao Tutor Especial ou ao Tutorado, antecipadamente, material didático a ser adaptado, sempre que necessário;



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- IV. entregar diretamente ao PPNE, com antecedência, instrumentos de avaliação da disciplina por ele utilizados os quais necessitem de adaptação para os estudantes com necessidades educacionais especiais;
 - V. acompanhar o desenvolvimento das atividades do PTE, pelos estudantes matriculados em sua disciplina, e solicitar apoio do PPNE sempre que julgar necessário;
 - VI. responder formulário de avaliação do PTE, ao final do período letivo.
- Art. 7º Caberá ao Coordenador do curso e/ou Orientador do Tutorado colaborar na indicação do Tutor Especial.
- Art. 8º Caberá ao Tutorado:
- I. firmar Termo de Compromisso junto ao PPNE;
 - II. definir, juntamente com o Professor e o Tutor Especial, o tipo de apoio e adaptações necessários para o bom andamento da disciplina;
 - III. elaborar, juntamente com o Tutor Especial, o cronograma de atividades previstas no Plano de Ensino da disciplina;
 - IV. informar sobre o Trancamento da Matrícula, geral ou parcial, e quaisquer modificações no cronograma, com o objetivo de evitar prejuízo de suas atividades acadêmicas e de seu(s) Tutor(es) Especial(is);
 - V. providenciar, em tempo hábil, o material a ser adaptado, bem como o material de consumo e o equipamento a serem utilizados;
 - VI. comunicar ao PPNE quando o Tutor Especial negligenciar o cumprimento das atividades previstas;
 - VII. responder formulário de avaliação do PTE, ao final do período letivo.
- Art. 9º Caberá ao Tutor Especial:
- I. firmar Termo de Compromisso junto ao PPNE;
 - II. submeter-se a treinamento sempre que determinado pelo PPNE;
 - III. cumprir o cronograma elaborado em conjunto com o Tutorado;
 - IV. recorrer ao PPNE para dirimir dúvidas a respeito da adaptação de material;
 - V. responsabilizar-se pela conservação dos materiais e equipamentos fornecidos como empréstimo pelo PPNE, pelo Professor ou pelo Tutorado;
 - VI. informar sobre Trancamento de Matrícula, geral ou parcial, e quaisquer modificações no cronograma, com o objetivo de evitar prejuízo de suas atividades acadêmicas e de seu Tutorado;
 - VII. devolver os materiais e equipamentos emprestados pelo PPNE, pelo Professor ou pelo Tutorado, até o último dia do período letivo;
 - VIII. responder formulário de avaliação do PTE, ao final do período letivo;
 - IX. oficializar sua desistência do PTE junto ao Tutorado, ao Professor da disciplina e ao PPNE.
- Art. 10. Providenciar para que o horário de exercício das atividades, em hipótese alguma, sobreponha-se e/ou interfira nos horários das outras disciplinas nas quais estiver matriculado ou em outras atividades necessárias a sua formação acadêmica.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- Art. 11. A Coordenação-Geral do PTE será exercida pelo PPNE, em conjunto com a DAIA/DEG e o DPP, que acompanharão e avaliarão o desenvolvimento do PTE e apresentarão os resultados ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), com vistas à revisão permanente da política do PTE na UnB.
- Art. 12. Caberá à DAIA/DEG e ao DPP, em conjunto com o PPNE, a revisão e a distribuição das vagas e de recursos orçamentários e financeiros.

Capítulo VI – Da Organização e Administração do Programa de Tutoria Especial

- Art. 13. A organização e a administração do PTE serão conduzidas pelo PPNE, pela DAIA/DEG e pelo DPP.
- Art. 14. Caberá ao PPNE:
- I. coordenar a execução do processo de seleção dos participantes, comunicando à DAIA/DEG e ao DPP, por meio de formulário específico;
 - II. providenciar assinatura, pelos Tutores Especiais, de Termo de Compromisso, e manter os arquivos referentes ao processo seletivo à disposição da DAIA/DEG;
 - III. encaminhar à DAIA/DEG, mensalmente, em formulários específicos, a frequência dos Tutores Especiais;
 - IV. encaminhar aos Tutores Especiais, Tutorados e professores da disciplina, semestralmente, formulários de avaliação do PTE;
 - V. encaminhar à DAIA/DEG e ao DPP, semestralmente, os resultados das avaliações respondidas pelo Tutores Especiais, Tutorados e professores da disciplina, para posterior apreciação conjunta, com vistas à melhoria do PTE.
- Art. 15. Caberá à DAIA/DEG:
- I. elaborar calendário das atividades da Tutoria Especial;
 - II. encaminhar, mensalmente, folha de frequência do PTE à Secretaria de Recursos Humanos (SRH);
 - III. encaminhar à Secretaria de Administração Acadêmica, ao final de cada período letivo, a lista de Tutores Especiais que terão direito à concessão de créditos.

Capítulo VII – Dos Recursos Financeiros

- Art. 16. Caberá à FUB o provimento de recursos destinados a custear as bolsas do PTE para cada período.
- Parágrafo único. O valor da bolsa do Programa de Tutoria Especial e a forma de pagamento serão iguais ao do Programa de Monitoria.
- Art. 17. No caso da participação remunerada no PTE, o pagamento mensal da bolsa será efetuado pela SRH, mediante solicitação da DAIA/DEG, por meio da agência bancária designada pela Diretoria de Contabilidade e Finanças do Decanato de Administração (DCF/DAF) para esse fim.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Capítulo VIII – Do Cronograma de Atividades do Programa de Tutoria Especial

- Art. 18. O cronograma do PTE observará o calendário acadêmico da Universidade de Brasília.

Capítulo IX – Da Inscrição de Atividades do Programa de Tutoria Especial

- Art. 19. Poderão participar da seleção para Tutor do PTE:
- I. estudantes regularmente matriculados em disciplina de graduação ou de pós-graduação da Unidade Acadêmica em que houver estudantes com necessidades educacionais especiais e que necessitem de apoio especial;
 - II. estudantes não-matriculados na disciplina em que se encontra um estudante com necessidades educacionais especiais, desde que já tenham cursado a referida disciplina com aprovação;
 - III. estudantes de outras universidades nacionais ou estrangeiras, em caráter excepcional e na modalidade não-remunerada, somente durante o tempo de permanência na UnB e em virtude de convênios que assim o permitam;
 - IV. estudante que não tenha nenhuma reprovação no semestre anterior em disciplinas obrigatórias do seu curso.

Parágrafo único. Nos apoios a estudante em disciplina de final de curso ou de pós-graduação, o candidato a Tutor Especial deve ter, no mínimo, 50% dos créditos do seu curso concluídos, e não ter reprovação no semestre anterior em disciplinas obrigatórias.

- Art. 20. A seleção será feita, prioritariamente, mediante indicação do Tutorado e/ou do Professor da disciplina, do Coordenador do curso e do Orientador, em comum acordo com o PPNE.
- Art. 21. Na falta de tutores com o perfil estabelecido, o PPNE poderá indicar Tutor Especial, a critério do PPNE, em consonância com a presente Resolução.
- Art. 22. Para efeito de seleção e exercício da atividade, o estudante deverá estar regularmente matriculado no número mínimo de créditos do seu curso e não poderá ter sido identificado no semestre, pela SAA, como estudante em situação de risco de desligamento.
- Art. 23. O candidato não poderá exceder o número máximo de créditos do curso por semestre, a menos que seja provável formando naquele semestre.
- Art. 24. Será vedada a participação no PTE de estudantes que estejam exercendo atividades de Monitoria, mesmo que voluntária.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Capítulo X – Das Concessões

- Art. 25. A concessão de Tutoria Especial remunerada será feita pelo PPNE e DAIA/DEG, segundo os critérios a seguir:
- I. no caso de já ter sido Tutor Especial, ter apresentado bom desempenho;
 - II. ser preferencialmente estudante de baixa renda, com estudo socioeconômico elaborado pela Diretoria de Desenvolvimento Social do Decanato de Assuntos Comunitários (DDS/DAC);
 - III. não ter qualquer outra atividade remunerada paga pela mesma fonte;
 - IV. ter recebido bolsa em menor número de semestres.
- Art. 26. Ao Tutor Especial que tiver concluído com aprovação a disciplina que tenha prestado apoio, após homologação do relatório pela DAIA/DEG, serão concedidos:
- I. dois créditos pela atividade no período;
 - II. registro da atividade em Histórico Escolar.
- § 1º A concessão de créditos integralizará o limite permitido para o Módulo Livre do curso do Tutor Especial.
- § 2º É vedada a concessão de créditos em mais de uma disciplina por semestre, pela atividade de tutoria.
- Art. 27. Ao Tutor Especial de disciplina "Trabalho de final de curso" ou equivalente ou de estudante de pós-graduação que tiver concluído com aprovação todas as disciplinas do semestre, após homologação do relatório pela DAIA/DEG, serão concedidos:
- I. dois créditos pela atividade no período;
 - II. registro da atividade em Histórico Escolar.
- § 1º A concessão de créditos integralizará o limite permitido para o Módulo Livre do curso do Tutor Especial.
- § 2º É vedada a concessão de créditos em mais de uma disciplina por semestre, pela atividade de tutoria.
- Art. 28. No caso de integralizado o limite permitido para o Módulo Livre, o estudante manterá o direito às demais concessões.
- Art. 29. A concessão de créditos valerá para o cumprimento das normas vigentes de acompanhamento acadêmico.
- Art. 30. Não serão concedidos créditos ao Tutor Especial que desistir, por qualquer motivo, da Tutoria Especial.
- Art. 31. O Tutorado poderá ter mais de um Tutor Especial na mesma disciplina, desde que a necessidade seja justificada e aprovada pelo PPNE.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

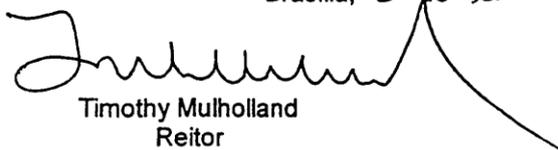
Capítulo XI – Da suspensão da participação no Programa de Tutoria Especial

- Art. 32. A participação do Tutor Especial no PTE poderá ser suspensa no caso de:
- I. não-cumprimento das atividades da programação da disciplina;
 - II. desistência de participação no PTE;
 - III. ocorrência de abandono ou trancamento de disciplina pelo estudante Tutorado.
- Parágrafo único. O PPNE, em comum acordo com o Tutor Especial, poderá incumbir a este último de desenvolver tutoria especial junto a outro tutorado, situação na qual o Tutor Especial fica autorizado a atuar com outro tutorado e em outra(s) disciplina(s).
- Art. 33. A participação do Tutorado e do Tutor Especial no PTE poderá ser suspensa a qualquer momento pelo PPNE, quando não houver o cumprimento das presentes normas.

Capítulo XII – Das Disposições Gerais e Transitórias

- Art. 34. O PTE será implantado no Sistema de Informações Acadêmicas (SIAC) da UnB.
- Art. 35. A cada dois períodos letivos, após a implantação plena do PTE, proceder-se-á a avaliação integral do sistema pelo PPNE, DAIA, DEG e DPP.
- Art. 36. Os casos omissos serão analisados pelo PPNE, DAIA/DEG e DPP e decididos nas instâncias superiores competentes.
- Art. 37. Esta Resolução entra em vigor a partir desta data, revogadas disposições em contrário.

Brasília, 3 de abril de 2007.



Timothy Mulholland
Reitor

2012								
ATIVIDADE	JA N	FE V	MA R	AB R	M AI	JU N	JU L	A G
Apresentar projeto								
Revisão da literatura								
Redação da Tese								
Entrega da Tese			X					
Encontros com orientador	X			X		X		
Aplicação do questionário para alunos da UnB								
Entrevista com professores e Coordenadores do PPNE								
Defesa da Tese							X	
Revisão da Tese							X	X
Entrega final da Tese					X			X