



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSELY DOS SANTOS MADRUGA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Campo Grande – MS
2019

ROSELY DOS SANTOS MADRUGA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache.

Campo Grande – MS
2019

MADRUGA, R. S, 1975---

O atendimento educacional especializado na Educação Superior. – 2019.

212 f.; 29,7cm

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Educação, 2018.

1. . 2. . 3. . I. Anache, Alexandra Ayach. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

ROSELY DOS SANTOS MADRUGA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Alexandra Ayach Anache.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (UFMS/Orientadora)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel - UFMS

Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero - UFMS

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral - UFSCar

Campo Grande – MS, 06 de setembro de 2019.

Dedico este trabalho ao meu pai, Edes Pereira dos Santos (*in memoriam*), por me dizer que eu conseguiria e que iria dar certo, e por confiar em minha capacidade; aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e aos estudantes em situação de fracasso escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus pelo dom da vida.

Agradeço aos meus pais Edes (*in memoriam*) e Ogair por me ensinarem a não desistir dos sonhos; que querer não é poder, o poder consiste em lutar pelo que se quer.

Ao meu velho amado (pai) por, até nos últimos dias em um leito de hospital, estar preocupado com meus estudos.

Ao meu amado marido Dirceu, minha paixão, por sempre estar ao meu lado, dando força e apoio incondicional em todos os momentos da vida, em especial nos momentos do mestrado, fase esta significativa em minha vida.

Aos meus amados filhos Mateus e Dinah, por não reclamarem de minhas ausências e me incentivarem a continuar a lutar por aquilo que acredito.

À minha norinha Barbara por ser amável e fazer parte de minha família.

Ao meu genro Luiz, pela paciência e por estar com minha filhota sempre e em todos os momentos em que, devido ao mestrado, eu me faço ausente.

Às minhas irmãs Ni, Chilene e Val, por serem pessoas encantadoras que têm coragem de me dizer a verdade, que oram por mim e estão sempre comigo, presentes em todos os meus momentos, e a quem amo de todo coração.

Aos meus irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, por existirem, fazerem a minha vida tão colorida e me aceitarem como sou.

À minha vó Nilce que, aos mais de 90 anos, continua lúcida, serena e me amando na mesma intensidade.

À minha professora, orientadora, amiga e pessoa a quem admiro e amo Alexandra Ayach Anache por todos os momentos que já vivenciamos, sejam de ordem acadêmica, profissional

ou familiar. Penso que se não fosse sua crença em mim, sua humanidade - horas se comportava como mãe, horas como pai, sempre sendo um anjo em minha vida, uma pessoa ímpar -, eu não teria chegado até aqui. Agradeço por suas falas, sempre sábias, e por sua forma de ser, sem a qual eu possivelmente não teria chegado até aqui.

Aos meus amigos Deva, Walter, Patrícia, Dani, Ari e Ro, por passarem comigo nestes tempos de mestrado; em especial ao apoio, ajuda, esclarecimentos sobre situações e conceitos que eu, por vezes, não compreendia, que Ari e Ro me dão desde os tempos da Psicologia; a Marly, Enir e Ana/Luiz por serem seres tão especiais.

À minha igreja por orarem por mim.

Aos professores doutores Carina, Eladio e Leonardo, que aceitaram fazer parte de minha banca: Profa. Carina, pessoa linda, a quem sou grata por me incentivar a fazer a especialização em educação especial e a progredir juntamente à minha orientadora, Professora Alexandra, o que me levou ao caminho onde estou agora; Prof. Eladio, que, nos poucos contatos que tivemos, no grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial, nos levou a refletir sobre a educação especial que temos e a que almejamos ter: uma educação especial inclusiva; Prof. Leonardo Cabral, que enriqueceu a discussão sobre como instituir um Atendimento Educacional Especializado (AEE) inclusivo, minha gratidão por fazer parte deste momento tão especial e delicado não só em minha vida acadêmica, mas em nosso país, frente às incertezas quanto aos rumos da educação especial e inclusiva. Sabemos que precisamos continuar lutando, como já foi feito em outras épocas de momentos críticos de nossa história.

Aos colegas de mestrado e do grupo de estudos Desenvolvimento Humano e Educação Especial, pela generosidade de cada um, em cada fala, expressando o saber que há em vocês e a generosidade de compartilhá-los. Com essa mediação aprendemos a viver, conviver e a vir a ser, pois se guardarmos o que sabemos somente para nós, o mundo com que sonhamos deixa de fluir. Que cada um possa levar a diante o que aprendeu nesses dois anos de convivência, assim será possível versarmos uma educação inclusiva.

Aos profissionais da saúde que me acompanham e me acompanharam nesse processo de ser mestre, pois houve dias em que fisioterapeutas cumpriram papel de psicólogos ao me

ajudaram com a minha ansiedade por aprovações em comitês de ética, respostas a questionamentos de universidades e tantos outros assuntos; agradeço também à Psicóloga Sandra Guedes, à Dra. Fernanda Arruda, à Dra. Karina Oliveira e aos fisioterapeutas Gustavo e Fernanda por todo apoio e cuidado que tem e tiveram por mim.

Às universidades participantes por aceitarem a proposta de pensarmos num AEE para além do pedagógico.

À UFMS, minha instituição há uma década, bem como à equipe de trabalho da DIAAF, sem o apoio da qual minha liberação para realização do mestrado seria inviável.

À equipe de técnicos do PPGEDU por se disporem a nos auxiliarem em momentos que precisamos e ao Prof. Dr. Antônio Osório que no primeiro dia de aula me desesperou com sua voz, mas que ao longo das aulas percebi ser uma pessoa extremamente amável, humana e disposta a apoiar. Prof. Antônio Osório e Profa. Alexandra, vocês foram, são e serão imprescindíveis, ontem, hoje e amanhã.

Concluo este momento mais que especial retomando os agradecimentos ao meu Deus, sem O qual nada disso seria possível e, visto que nenhuma gratidão seria viável sem vida, presença e vivência, a todos vocês compartilho um versículo que me acompanhou nessa caminhada: “Não estou mandei Eu? Esforça-te, e tem bom ânimo; não temas, nem te espantes; porque o Senhor teu Deus é contigo, por onde quer que andares. (JOSUÉ, 1:9). Muito obrigada a cada um por serem presentes na minha vida.

“Há homens que lutam por um dia e são bons; há outros que lutam por um ano e são melhores; há outros, ainda que lutam por muitos anos e são muito bons; há, porém, os que lutam por toda a vida, estes são os imprescindíveis.” Bertold Brecht (1982)

MADRUGA, Rosely dos Santos. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2019.

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior enfrentou impedimentos devido a questões relativas à exclusão, ao preconceito e à inclusão alienante, uma inclusão que ocorre dentro do sistema educacional. Tal inclusão é um fenômeno atual, presente nas discussões dos pesquisadores da área da Educação Especial. Nessa pesquisa, tem-se como objetivo analisar como as universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul se configuraram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi documental, exploratória e descritivo-analítica, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, a partir do materialismo histórico dialético. Para a construção da pesquisa, empregou-se como instrumentos entrevistas semiestruturadas encaminhadas aos participantes da pesquisa responsáveis pelos núcleos de acessibilidade das universidades participante via Google Docs e análise documental dos Planos de Desenvolvimento Institucionais disponibilizados nos sites oficiais das universidades participantes. Como resultados, analisa-se que, embora as universidades estejam buscando adequação, ainda não foi superada uma configuração de AEE considerada alienante, sendo que a constituição de um AEE que vise à inclusão e não à exclusão implicaria o investimento na formação dos professores ingressantes nas instituições de ensino superior, o tratamento dessa temática no Plano de Desenvolvimento Institucional junto à educação inclusiva e a proposição de mudanças na cultura institucional das universidades, de modo a formação de técnicos para realizar esse atendimento figurasse nos planos de capacitação, visando a inclusão efetiva em detrimento de um AEE que se restrinja ao campo discursivo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Superior. Inclusão. Teoria Histórico-cultural. Estudantes público-alvo da educação especial.

MADRUGA, Rosely dos Santos. The educational assistance specialized in higher education. 2018. 212f. Dissertation (Master's in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2018.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in Higher Education faced impediments due to issues related to exclusion, prejudice and alienating inclusion. Said inclusion is a current phenomenon, present in the discussions of researchers in the area of Special Education. In this research, we aim to analyze how the public and private higher education institutions (HEI) in the State of Mato Grosso do Sul organize themselves to offer the students with disabilities, high abilities and giftedness. The research used documentary, exploratory, descriptive analytic methodology from the perspective of Cultural Historical Theory based on dialectical historical materialism. The question that led to our discussions was how public and private universities were configured to offer the Specialize Educational Assistance (SEA) for those students in the state of Mato Grosso do Sul. For the elaboration of the research, we used structured instruments such as questionnaires and semi-structured interviews, documentary analysis, and exploratory research on participating HEI sites. As a result, we analyzed that, although the HEIs are looking for adaptation, it is still required a lot of struggle to get out of what we refer to as the alienating SEA towards a SEA that aims to include and not exclude, being part of the training curriculum for incoming teachers, colleges, universities and of the Institutional Development Plans, aimed at changing the institutional culture of the universities and being on the technical training plans to carry out this service with a view to inclusion in a way that it does not keep itself just a part of the inclusion discourse.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Tertiary Education. Inclusion. Cultural Historical Theory. Special Education Target Audience Students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Plano Educacional Individualizado – PEI.	99
Figura 2. Instituições que oferecem Curso de Licenciatura em Educação Especial em Mato Grosso do Sul.....	129
Figura 3. Síntese do público-alvo dos espaços de acessibilidade e inclusão.	148
Figura 4. Análise Geral: Nuvem de Palavras/Resultado Global das Entrevistas.	149
Figura 5. Análise Geral: Nuvem de Palavras/Resultado Global do PDI.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de estudantes do ensino superior público-alvo da educação especial e inclusiva por categoria administrativa.	79
Tabela 2. Número de estudantes do ensino superior com deficiência, altas habilidades/superdotação na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul/2017.	81
Tabela 3. Matrícula na Educação Superior de estudantes público alvo da educação especial (Brasil 2009-2015).	142
Tabela 4. Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial na Educação Superior de MS – universidades públicas e privadas. ...	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das Universidades no PDI.	110
Quadro 2. Políticas de Educação Inclusiva no PDI.....	112
Quadro 3. Espaços de acessibilidade e inclusão (Núcleos / Setores / Divisão)	121
Quadro 4. Caracterização dos responsáveis pelos Núcleos de Acessibilidade.	127
Quadro 5. Concepção de AEE/ participantes responsáveis pelos espaços de acessibilidade e inclusão.....	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ASES	- Avaliador e Simulador de Acessibilidade de Sítios
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileiras de Teses e Dissertações
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
DIAAF	- Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DSM 5	- Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – 5.edição
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	- Programa de Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FPS	- Funções Psicológicas Superiores
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência E Tecnologia
IES	- Instituição de Educação Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	- Lei de Acesso à Informação
LEE	- Laboratório de Educação Especial
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAEE	- Público-alvo da Educação Especial
PAEEI	- Público-alvo da Educação Especial Inclusiva
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNPEI	- Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA	- Plano Plurianual
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	- Termo Livre Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtorno Global de Desenvolvimento
THC	- Teoria Histórico-cultural
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIDERP	- Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIGRAN	- Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
1.1.1 Lócus.....	37
1.1.2 Participantes da Pesquisa.....	37
1.1.3 Critérios de Inclusão e Exclusão – Instituições.....	38
1.1.4 Critérios de Inclusão e Exclusão - Profissionais.....	38
1.1.5 Instrumentos e procedimentos.....	39
2 A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	45
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	45
2.2 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	52
2.3 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL...	55
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO LEGAL AO REAL.....	58
3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	58
3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHO PARA DEMOCRATIZAÇÃO?.....	64
3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA FRENTE À DIALÉTICA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO.....	70
3.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	77
4 O ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DOS ESPAÇOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	82
4.1 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	82
4.2 O AEE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ALTERNATIVA À PERMANÊNCIA.....	97
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109
5.1 EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	109

5.2 EIXO 2: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	111
5.3 EIXO 3: ESPAÇOS DESTINADOS À PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE.....	118
5.3.1 Formação dos profissionais do espaço de acessibilidade.....	127
5.4 EIXO 4: CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE.....	132
5.5 EIXO 5: CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS.....	135
5.6 EIXO 6: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	138
5.6.1 Concepção de AEE.....	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	163
POSFÁCIO.....	182
APÊNDICES	196
APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	197
APÊNDICE B. OFÍCIO.....	202
APÊNDICE C. QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS VIA GOOGLE DOCS...203	
APÊNDICE D. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	204
APÊNDICE E. TESES E DISSERTAÇÕES MAPEADAS.....	205
ANEXOS.....	208
ANEXO A. CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	209
ANEXO B. INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PDI.....	210

APRESENTAÇÃO

Vim de Alagoas para Mato Grosso do Sul no ano de 2009, acompanhando meu cônjuge, militar do Exército Brasileiro. Anteriormente, em 2007, eu havia realizado um concurso para a carreira de técnico de nível superior para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pois sou Pedagoga, egressa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), à qual muito sou grata, tendo sido convocada no ano de 2008. Ainda em 2008, decidi realizar um processo seletivo para o curso de Psicologia, no qual fui aprovada, mas, no ano seguinte meu esposo foi transferido de Palmeira dos Índios, AL, para Campo Grande, MS, e, assim, transferi meu curso para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No entanto, devido às divergências de calendário, não pude cursar o quarto semestre, de forma que retornei para o segundo semestre do curso de Psicologia, em 2010, quando tive a oportunidade de realizar uma disciplina denominada Avaliação Psicológica I. Em uma das aulas dessa disciplina, uma professora, ao abordar a situação de crianças com deficiência que não passam por testes psicológicos ou não são público-alvo de estudos, como, por exemplo, as crianças de comunidades indígenas, contou uma situação familiar relacionada à prematuridade e que teve como consequência uma deficiência na criança. A forma respeitosa e carinhosa com que ela fez esse relato despertou meu interesse por essa temática e me levou a refletir acerca de outras crianças em tal condição.

No segundo semestre de 2010 realizei a disciplina Avaliação Psicológica II com a mesma professora. Suas aulas eram interessantes, o conteúdo era tratado de forma pertinente e se discutia a necessidade de que os professores focassem em seu trabalho pedagógico não somente as dificuldades ou limitações, mas principalmente as potencialidades dos estudantes. Frequentemente eu conversava com os estagiários dessa professora sobre os seus trabalhos, que consistiam em assistir e apoiar crianças e adolescentes com deficiência e bebês prematuros, mas eu não tinha expectativa em realizar o estágio por não considerar que possuía o perfil profissional de tal área.

No ano de 2011 não tive disciplinas com aquela professora, contudo realizei estágios na clínica com um público vulnerável, no caso, os hansenianos. Tais estágios foram bastante importantes, pois levaram a consolidar a percepção de que a minha área de interesse e realização profissional e pessoal está ligada à atuação com pessoas em situação de vulnerabilidade.

No ano de 2012, uma das estagiárias que era colaboradora da minha outrora professora me informou que ela queria falar comigo, pois eu tinha as competências para estagiar com ela. Isto me deixou satisfeítíssima, “me sentido”, como diz a linguagem popular. Marcamos, então, uma reunião para o dia 29 de maio, à qual infelizmente não pude atender devido ao aniversário de uma pessoa muito próxima, o que foi compreendido pela professora, que não se incomodou em marcar outra data. Apesar do receio e da timidez, pois ainda não me via como competente para tal tarefa, fui muito bem recebida pela professora e suas estagiárias, sendo uma delas a que havia realizado o convite e a outra uma estudante do curso de História que apoiava nos trabalhos administrativos. Conversamos, ela explicou que o convite fora feito a mim porque eu aparentava ser “maternal”, fato este que muitos estudantes, ao realizarem o AEE, concordaram.

Nesse período de 2012, eu trabalhava em uma divisão da Pró-reitoria da Gestão de Pessoas da UFMS, e essa professora se empenhou para que eu ficasse locada no Laboratório de Educação Especial (LEE), o qual era por ela coordenado. Com o passar do tempo, fomos nos tornando muito próximas, tendo crescido minha admiração por ela. Em 2013, tal laboratório se tornou uma divisão, a qual é considerada um porto seguro para o seu público-alvo, ou seja, os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. No posfácio, apresentaremos algumas cartas de estudantes com necessidades educacionais especiais que gentilmente ofertaram suas percepções do que o AEE realizado no LEE significou para eles.

Em 2013, concluí a graduação em Psicologia e tentei ingressar no Mestrado em Educação da UFMS. Não obtive sucesso nessa primeira tentativa, então, engavetei o sonho e desenhei outros caminhos, mas sempre colaborando com essa professora, que também me ensinou que o trabalho não deveria ficar restrito ao ambiente da universidade. Assim, ouvindo a mestra, procurei outras possibilidades, conheci novas teorias, mas não me esqueci do sonho de fazer Mestrado, e após realizar uma nova tentativa em 2017, fui aceita como mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS e, após momentos de alegrias e tristezas, risos e choros e novos mundos do conhecimento a desbravar, concluo esta página de minha vida com meu muito estimado AEE. A professora a quem tanto me refiro é a professora Alexandra Ayach Anache, a qual palavras não dão conta de expressar a representação dela na minha vida pessoal, no meu crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. À senhora, o meu mais sincero “muito obrigada”!

1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos um momento histórico, econômico, político, cultural e social de possíveis alterações na forma de pensar a inclusão social e educacional, as quais podem levar a retrocessos, a depender da nova gestão do país. Nos últimos dois anos (2016-2018), conforme indicam as Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017a, 2018), a educação, em especial a de nível superior, vem experimentando defasagens que influenciam diretamente o estudante, entre as quais podemos citar: a redução do número de docentes nas universidades privadas em relação ao número de estudantes; os sucessivos cortes nos gastos públicos fundamentais, como educação e saúde¹; a diminuição no investimento do aprimoramento da ciência e tecnologia; um significativo aumento de número de vagas ociosas nas universidades públicas federais; e o congelamento de salários de servidores públicos. O fato de as atuais políticas educacionais serem políticas de governo, e não de Estado¹, faz com que as mudanças de titularidade nas chefias governamentais provoquem também mudanças nos encaminhamentos das políticas construídas ao longo da história da educação. (KASSAR, 2011, OLIVEIRA, 2011).

Ao observarmos a Sinopse Estatística de 2017 (INEP, 2018) verificamos que nesse ano mais de 99 mil vagas ficaram em aberto nas universidades federais, em parte devido ao fato de os estudantes ingressaram e abandonaram os cursos, indicando uma fragilidade do sistema educacional de nosso tempo. Nas universidades privadas, segundo o mesmo documento, das 9.955.243 vagas oferecidas 2.704.740 ficaram ociosas.² No entanto, de acordo com Carvalho (2013), com o Programa Universidade para Todos (Prouni), as universidades de direito privado receberam diversas isenções do governo: sobre o Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Isso onerou os gastos públicos e beneficiou as instituições privadas, cujas vagas ociosas acarretam prejuízos aos cofres públicos e, por

¹ Segundo Oliveira (2011), considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

² Esses números referem-se aos dados da sinopse estatística do ano de 2017.

consequência, à sociedade, pois diminui o acesso a direitos básicos, que incluem a saúde e a própria educação. (CARVALHO, 2013; CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016). É nesse contexto que pesquisamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Superior³, a partir da seguinte problemática: como as Universidades pesquisadas se configuraram e reconfiguraram para oferecer o AEE?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a configuração das universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul para oferecer o AEE aos estudantes. Temos, ainda, como objetivos específicos: realizar estudo exploratório nas universidades públicas e privadas que oferecerem o AEE aos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e aos com necessidades educacionais especiais; verificar o quantitativo de estudantes que, matriculados nas instituições do estado do Mato Grosso do Sul, se autodeclararam em situação de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e recebem o AEE e o quantitativo total desses estudantes nas universidades; e, por fim, descrever como as universidades do estado de Mato Grosso do Sul se organizaram para oferecer o AEE, incluindo as ações e as estratégias empregadas nesse serviço.

Constituir o AEE nessa conjuntura, nesse momento de incertezas, é ao mesmo tempo complexo e delicado, pois as ideias lançadas no cenário político atual podem ter outros princípios. No entanto, faz-se necessário expô-las independentemente de seus possíveis receptores, visto que os preceitos do AEE visam iniciar um novo entendimento sobre a abordagem do aprendizado na Educação Superior.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), que revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, conceitua como o AEE como “o [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, integrantes à proposta da escola, com o envolvimento da família, visando atender às necessidades singulares de cada estudante. O AEE foi pensado como uma das formas de romper com as barreiras do processo de aprendizagem dos estudantes que são considerados público da educação especial. De acordo com o Art. 3º do referido decreto, os objetivos do AEE são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação

³ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, CAAE nº 82490017.0.0000.0021, parecer, nº 2.790.539.

especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Este decreto contemplou como ação na Educação Superior a criação de núcleos de acessibilidade para o atendimento aos estudantes integrantes deste público. Anache, Rovetto e Alves (2014) apontam o AEE como um sistema de apoios e consideram que sua instituição na educação superior ainda é um desafio. Outros autores tratam dessa implantação ao discorrer sobre núcleos de acessibilidade (CIANTELLI; LEITE, 2016), CABRAL; MELO, 2017; PLETSH; MELO, 2017; CABRAL; MELO, 2017; DALLA DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018).

Pletsch e Melo (2017), ao tratarem da pesquisa sobre a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas universidades da região Sudeste, indicam que, além do público⁴ registrado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), o AEE é oferecido para estudantes com outras necessidades educacionais especiais.

Na pesquisa de Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018), aponta-se:

No que se refere ao público-alvo atendido pelos núcleos de acessibilidade, verificou-se que quatro dos cinco núcleos pesquisados atendem a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que destes um núcleo diz também atender a alunos com transtorno de aprendizagem; outro núcleo atende também a servidores; e outro diz atender também a alunos com transtorno mental. Um núcleo diz que atende apenas aos alunos com deficiência de sua instituição. (DALLA DEA; OLIVEIRA; MELO, 2018, p. 104).

Cabral e Melo (2017), por sua vez, assinalam que, além do público especificado na Resolução CNE/CNB nº 2 (BRASIL, 2011), 45% das universidades indicam o atendimento a pessoas com:

[...] dificuldades de relacionamento, problemas familiares, esquizofrenia, depressão, transtorno bipolar, síndrome do pânico, Síndrome de Tourette, transtorno de ansiedade, câncer, transtorno desintegrativo da infância,

⁴ Segundo o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2011, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. (BRASIL, 2001, p. 1).

Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, dislexia e distúrbios na fala. (CABRAL; MELO, 2017, p. 66).

Por se tratar de Instituições de Ensino Superior (IES) distintas no que diz respeito ao funcionamento, à esfera administrativa, ao público e à função social, a inserção de estudantes na Educação Superior não ocorre da mesma forma que na educação básica. Há diferenças na função social das universidades públicas e privadas, haja vista que, conforme Silva (2001, p. 299), enquanto a “[...] a expansão do ensino privado é consequência da visão do mercado como critério universal [...]”, as universidades públicas, por outro lado, possuem um compromisso histórico e social com a “[...] produção e disseminação do conhecimento”, o que “[...] foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões de demanda e de consumo”.

Em que pese essas diferenças quanto à natureza jurídica das IES, o AEE na Educação Superior precisa possibilitar a inclusão nesse nível de educação e, com isso, analisamos que a pesquisa é relevante para estudiosos da área da educação especial e inclusiva, para docentes e estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos nas áreas de Educação, Psicologia, Pedagogia, Serviço Social e outras áreas do conhecimento, bem como para os servidores administrativos e familiares que cotidianamente atuam como apoio a estudantes com deficiências sensoriais, intelectuais ou físicas, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação ou outras condições específicas de aprendizagem que necessitam de AEE, ainda que não necessariamente sejam público-alvo da educação especial. (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2012a).

Consideramos que é preciso incluir na Educação Superior estudantes que, muitas vezes, estão fora da lógica competitiva e excludente do mercado capitalista, estudantes que possuem capacidades de desenvolvimento e aprendizado, ainda que em seu ritmo próprio de aprendizado, ora com avanços, ora com retrocessos. No entanto, o direito de ingressar em universidades públicas e/ou privadas⁵ não será atendido em sua integralidade se a formação superior, ao invés de visar à autonomia do estudante como um projeto de vida, visar o atendimento ao mercado capitalista, ou seja, se for seguida a concepção de educação empreendedora, na qual os considerados mais aptos conseguem uma vaga no mercado de trabalho após a universidade. (SANTOS, 2001).

⁵Nomenclatura utilizada de acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

O sistema requer igualdade na desigualdade, equiparação de oportunidades, em um modelo em que os estudantes recebem as mesmas informações e formações universitárias ao mesmo tempo, não havendo flexibilização curricular. Entendemos que todos devem aprender tudo o que é compartilhado, mas pensamos que deve haver o reconhecimento aos estudantes que possuem outro ritmo de aprendizagem. (HEREDERO, 2010).

Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012), cerca de um bilhão de pessoas têm algum tipo de deficiência, seja congênita ou adquirida. Estes números vêm aumentando devido a guerras, acidentes de trânsito e outros fatores relacionados ao ambiente. Além disso, as alterações que os critérios para identificação sofrem ao longo do tempo, as inferências culturais, sociais, econômicas e as subjetividade no processo interferem diretamente nesses índices. Nesse relatório, a OMS alerta ainda que 80% das pessoas com deficiência vivem em países menos desenvolvidos no que diz respeito a necessidades de cuidados nas diversas esferas sociais, como na saúde e na educação (OMS, 2012).

O AEE pode ser encarado como uma das formas de apoiar estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e quaisquer outros que apresentam condições específicas de aprendizagem, sejam temporárias ou permanentes, além de adultos com necessidades educacionais especiais inseridos na educação básica ou superior bem como em programa de treinamento.

Nesse sentido, é válido destacar as contribuições do Relatório Warnock, elaborado em 1978 pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock. O relatório traz os resultados de uma pesquisa desenvolvida entre setembro de 1974 e março de 1978 com crianças e jovens com deficiência física e mental da Inglaterra, Escócia e País de Gales e introduz pela primeira vez “[...] o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (WARNOCK, 1978, p. 36, apud MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 179). Assim, propõe

[...] que se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adopte o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das *necessidades educativas especiais*), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais

específicos face à problemática apresentada, modificações, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores. (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 179).

Uma das formas contributivas para a desmarginalização dos estudantes com deficiência é a flexibilização curricular, que contribui para assegurar processos educacionais de qualidade, apropriados às condições desses estudantes, ou seja, currículos adaptados de acordo com as suas necessidades e potencialidades educacionais.

Para Martínez e Rey (2017, p. 100), a perspectiva da educação inclusiva na escola constituiu-se para que a diversidade de estudantes aprenda e se desenvolva, ou seja, para possibilitar uma educação que retome a atenção para os estudantes marginalizados, excluídos historicamente, levando-se em consideração não apenas a dimensão cognitiva, mas também a subjetiva, pois “a aprendizagem e o desenvolvimento, independentemente de qualquer tipo de aluno, deve ser o objetivo central da educação no contexto escolar”. Desta forma, o estudante com deficiência ou quaisquer outras especificidades que afetem seu desempenho acadêmico, aprendizagem ou desenvolvimento deve ser visto, na perspectiva de inclusão, sem diferenciação, ou seja, como componente de um público ao qual as leis e políticas educacionais são veiculadas, visando-se a concretude do universo educacional. A educação inclusiva, sob essa ótica, refere-se a todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Rossi e Heredero (2011) registram que a ideia que se tem de inclusão relaciona-se com os direitos de igualdade e nos remete ao século XVIII. É um processo que vem se constituindo socialmente e politicamente desde tal século no mundo todo, inclusive em nosso país. No Brasil, entretanto, tal ideia vem pautada no sentido da homogeneização e do não “reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades especiais de cada um” (ROSSI; HEREDERO, 2011, p. 3). Os autores trazem os princípios da inclusão social:

A inclusão social tem como base alguns princípios que permeiam a relação com o outro, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. Tanto a inclusão social, como a escolar, fazem parte de um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade, através de transformações, tanto nos ambientes físicos como na mentalidade de todas as pessoas. (ROSSI; HEREDERO, 2011, p. 2).

Além desses princípios, no que diz respeito à Educação Superior, são elaboradas políticas inclusivas visando ao atendimento de todos os estudantes, não somente os estudantes referendados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Entendemos, contudo, que uma universidade inclusiva está intrinsecamente relacionada a uma mentalidade também inclusiva, o que não é alcançado tão-somente por meio da promulgação de decretos, leis ou pareceres, mas sim com mudanças culturais, a partir da consolidação de uma perspectiva empática à singularidade do próximo enquanto um indivíduo que se constitui em relações social, cultural e historicamente produzidas.

Rossi e Heredero (2011) revelam que a Constituição de 1988 já trazia a obrigatoriedade de educação para todos, mas que, na prática, ainda persistia – e pensamos que ainda persiste, embora haja documentos que enfatizam o contrário – uma “inclusão segregacionista”, se é possível usar tal expressão, em que o **acesso** é confundido com **ingresso**, como se ingressar no sistema educacional fosse condição suficiente para uma inclusão efetiva. De acordo com Paulo, Freitas e Pinho (2005), nessa perspectiva, “É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará.”

Dentre os documentos que embasam a concepção de educação para todos como direito inalienável podemos citar as declarações produzidas a partir de conferências mundiais promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dos quais o Brasil é signatário, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, também conhecida como Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e outros textos de conferências internacionais, como a de Dakar (2000). Além desses documentos ratificados por diversos países, temos ainda, no contexto brasileiro, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), todos assegurando a educação como direito inalienável.

No entanto, há diferença entre os direitos dos estudantes, conforme sejam eles respaldados ou não pela atual Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNPEI), sendo respaldos apenas o grupo de estudantes dependentes de uma educação diferenciada em especial. No que diz respeito às universidades, não há leis, decretos ou pareceres que venham ao encontro de suas necessidades educativas especiais. Nesse sentido, a educação, que é inclusiva apenas no texto dos documentos legais, não cumpre tal papel para esses estudantes. Sob essa ótica, Ainscow (2009, p. 21) enfatiza que o maior

desafio do sistema educacional é incluir, apontando que a “inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.”

Martins (2014), na mesma perspectiva, considera que:

Não bastam leis inspiradas em princípios inclusivistas a determinar a inclusão. Esta não acontecerá sem uma mudança radical de atitudes como forma de instaurar uma nova ética e criar uma contraconsciência da lógica atual de mercado. Nesse sentido, a política de inclusão, com todos os seus princípios, metas e valores, pensada como possibilidade de concretização de um novo paradigma da escola, precisa ser entendida como um fenômeno social e mundial para ser essencialmente internalizada pela sociedade e ser construída coletivamente. (MARTINS. 2014, p.13).

Assim, visa-se a mudança das culturas social e universitária para uma cultura da inclusão, na qual todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entende que o público-alvo da educação especial são os estudantes com transtornos globais de desenvolvimentos, altas habilidades/superdotação ou deficiência físicas, mentais e sensoriais, definindo que:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008b, p.14).

O entendimento sobre esses conceitos de deficiência apresentados na PNPEI foi sendo construído ao longo do tempo. Historicamente, indivíduos com deficiência eram vistos como alguém com impedimentos fossem de natureza física, mental ou sensorial, sendo a deficiência considerada uma falha, que poderia ser temporária ou permanente. O Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), ratificam, no entanto, o entendimento da PNPEI, considerando pessoa com deficiência “aquela que tem **impedimentos de longo prazo** de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015a, p. 3, grifo nosso).

Neste sentido, são os impedimentos, que não são do próprio indivíduo, mas sim das condições que lhe são apresentadas pelo meio, que podem obstruir a participação plena e em condições de igualdade das pessoas com deficiência na sociedade. Essa é a concepção social atualmente defendida da deficiência.

Denota-se, assim, a relevância da presente investigação científica, que toma as condições de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior como objeto de estudo. O Censo Demográfico do ano de 2010 (IBGE, 2010, p. 73) informa que dos 190.732.694 habitantes do Brasil recenseados, à época, aproximadamente 45.600.000 consistiam em pessoas com algum tipo de deficiência. Os resultados do Censo da Educação Superior de 2017 mostram que dos 8.048.701 estudantes matriculados em cursos presenciais e à distância, 38.272 alegaram no ato da matrícula e rematrícula algum tipo de deficiência, representando uma parcela de 0,47% do total de estudantes matriculados nesse nível de educação (INEP, 2018). Na revisão de literatura, pudemos identificar o impacto desses números apresentados no censo.

Constatamos, por meio de pesquisa bibliográfica exploratória realizada no período de março a junho de 2017 (MADRUGA et al., 2017) e ampliada nos meses de junho a outubro de 2017 (ANACHE; MADRUGA, 2018), que o investimento em publicações na área de Educação Especial para a Educação Superior constitui algo recente. Ainda se exigem pesquisas e estudos sobre a inclusão na Educação Superior para permitir a construção de práticas curriculares atentas às necessidades educacionais de estudantes com

algum tipo de deficiência (física, visual, auditiva) ou que necessitem de Atendimento Educacional Especializado mesmo que temporariamente.

Nas referidas revisões, mapeamos teses e dissertações por meio da associação dos descritores: “Atendimento Educacional Especializado e Educação Superior”; “Deficiência e Inclusão na Educação Superior ou na Educação Superior”. Os critérios para seleção dos trabalhos acadêmicos foram: publicações em Língua Portuguesa brasileira, que apontassem como área de conhecimento a Educação e/ou Educação Especial e abordassem a temática em questão – o AEE na Educação Superior, publicadas no período de 2007 a 2017. Os critérios de exclusão, por sua vez, consistiram em: teses e dissertações que tratassem do AEE em salas comuns da Educação Básica; trabalhos nas áreas de Saúde, Computação, Química, Física, Ciências Exatas, ou outras; artigos.

A partir dos descritores mencionados, encontramos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 23 trabalhos, divididos nas seguintes áreas de conhecimento: Educação (13); Ensino (1); Ensino de Ciências e Matemática (1); Medicina (1); Psicologia (2); Sociais e Humanidades (1) e; Teologia (4). Seguindo os critérios de inclusão e exclusão elencados, na primeira filtragem excluímos os trabalhos das áreas de Teologia, Psicologia, Medicina, Ensino de Ciências e Matemática, restando assim 13 resultados: 9 dissertações e 4 teses. Para uma seleção mais criteriosa, realizar a leitura dos títulos e resumos, o que nos reverteu 10 produções que aludiam à temática abordada.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), seguindo os mesmos critérios, encontramos como resultado geral 670 publicações. Excluídas aquelas que não correspondiam às áreas de conhecimento Educação e/ou Educação Especial e não atendiam ao recorte temporal (2007-2017), obtivemos 6 publicações que serão analisadas posteriormente.

No Portal Oasisbr, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), encontramos 741 trabalhos na primeira busca, reduzidos para 662 registros após adicionarmos o intervalo temporal e para 547 resultados ao delimitarmos as produções a teses e dissertações. Destas produções, 91 dissertações e 62 teses estavam ligadas à área de Conhecimento Ciências Humanas, tópicos específicos em Educação Especial e 59 teses e 20 dissertações à área de Conhecimento Ciências Humanas, tópicos específicos em Educação. Após análise de títulos, resumos e palavras-chave nessa pré-análise, concluímos que seriam examinados 04 registros encontrados. Assim, do total de registros resgatados

nas três bases de dados, já excluídas as duplicações, 20 publicações foram analisadas (ver Apêndice E).

Observamos que dentre as vinte produções analisadas, quinze trataram do “Programa Incluir”, que foi lançado a partir de 2005 e visava à acessibilidade na Educação Superior, o que demonstra a relevância desse programa para a constituição do AEE na Educação Superior. Abordaram o “Programa Incluir” os trabalhos de Souza (2010), Renders (2012), Corrêa (2016), Silva (2016), Silveira (2015), Ramalho (2012), Castro (2011), Miranda (2014), Seger (2016), Guerreiro (2011), Cabral (2010, 2013), Rocha (2015), Oliveira (2011), Zampar (2015), Alcoba (2008) e Garcia (2016).

Identificamos, ainda, que muitos autores citam o AEE como constante na legislação, ainda que não o tenham como objeto de pesquisa: Souza (2010), Fernandes (2012), Renders (2012), Silva (2016), Silveira (2015), Ramalho (2012), Castro (2011), Miranda (2014), Seger (2016), Guerreiro (2011), Rocha (2015), Oliveira (2011), Zampar (2015), Alcoba (2008), Field’s (2013) e Garcia (2016).

Dentre as produções, as que consideramos que mais se aproximavam da discussão aqui realizada e poderiam contribuir com nosso estudo foram as de Oliveira (2011), Guerreiro (2011), Cabral (2010, 2013), Castro (2011), Lopes (2016), Zampar (2015), Rocha (2015) e Gomes (2013).

Zampar (2015) trata do enfrentamento que os estudantes em situação de deficiência enfrentam para a integração na universidade, afirmando que não basta ter o acesso, é necessário integrar-se, fazer parte da instituição, constituir relações com novos colegas e professores e acessar níveis de educação não vivenciados antes. O resultado dessa publicação mostrou que, na instituição investigada, tal enfrentamento não foi positivo devido às práticas pedagógicas não adequadas à realidade dos estudantes, tendo sido a acessibilidade deficitária em diversos aspectos como, por exemplo, a ausência de envio de materiais previamente solicitados para que o estudante acompanhasse de maneira adequada as aulas. No entanto, as relações interpessoais positivas com os colegas são consideradas um fator de permanência na instituição.

Guerreiro (2011) relatou o crescimento no número de matrículas do estudante com deficiência na Educação Superior. No entanto, não se percebe, segundo a autora, uma avaliação da satisfação desses estudantes nesse nível de educação. Diante disso, a autora elaborou uma Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA), instrumento que torna possível avaliar o nível de satisfação do alunado. Concluiu-se que tal

instrumento é útil para as instituições avaliarem o acesso e a permanência nesse nível de educação.

Castro (2011), diante da constatação de que os estudantes com necessidades educacionais especiais estão adentrando as universidades não apenas em todas as regiões do Brasil como também em diversas localidades ao redor do mundo, questiona: estaria a Educação Superior preparada para receber este alunado que, até então, tinha acesso muito limitado a este nível educacional? Para responder a essa indagação, a autora pesquisou em 13 universidades a forma como tem sido trabalhado o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência. Com isso, objetivou também verificar as barreiras a serem transpostas por estes estudantes e quais as facilidades que eles têm encontrados no dia-a-dia dentro das instituições.

Neste trabalho, a autora pretendeu identificar as maiores dificuldades para os estudantes com necessidades educacionais especiais por meio de entrevistas, questionários, análise de relatórios e observações no ambiente educacional, constando que as maiores dificuldades são as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais. Em suas considerações, a autora afirma:

Espera-se que as discussões aqui propostas possam colaborar com a área, mas principalmente que indique alternativas viáveis para melhorar o cotidiano dos alunos com deficiência no Ensino Superior brasileiro. Assim, espera-se, por intermédio da divulgação dos resultados dessa pesquisa a possibilidade da implementação de ações que contribuam para a permanência, buscando influir, principalmente, mediante a sensibilização das autoridades competentes. (CASTRO, 2011, p. 10).

Na mesma perspectiva, Gomes (2013, p. 11) aponta que “[...] a luta pela inclusão pressupõe a formação integral do indivíduo, para a vida autônoma e crítica na sociedade, sua emancipação social, política, cultural”, enfatizando a inclusão como a valorização da igualdade na diferença, enquanto Oliveira (2011) afirma, em sua tese de doutorado, que garantir o acesso e a permanência vai além das condições de acessibilidade físicas nas instituições, fazendo-se necessária uma política de inclusão efetiva fomentada por estudos na área da educação especial na Educação Superior visando uma educação para todos.

Em sua pesquisa, Cabral (2013) buscou verificar como instituições internacionais (italianas, inglesas, dinamarquesas, irlandesas e francesas) têm trabalhado a fim de implementar boas práticas no sentido de orientar estudantes com deficiência em suas vidas acadêmicas e profissionais posteriormente. Como formas de boas práticas que valorizem as habilidades de cada pessoa em situação de deficiência, o autor cita os acompanhamentos

que visam valorizar os conhecimentos e habilidades que os estudantes possuem, além das políticas de inclusão que promovem o acesso de forma adequada aos estudantes como a proteção deles com a finalidade de se matricularem nos cursos podendo usufruir dos serviços que as instituições oferecem, como as orientações acadêmicas e profissionais.

Lopes (2016, p. 10) analisou “os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário que tem como finalidade propiciar experiências de aprendizagem para a vida dos jovens com DI”. Esse projeto tem como premissa fomentar experiências aos estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, conclui que o apoio dos professores e colegas mostrou-se favorável a essa transição no sentido de possibilitar que esses estudantes ampliassem seu repertório (habilidades sociais) para a vida em sociedade após a universidade.

Rocha (2015) investigou o vestibular vídeo-gravado em Libras em duas universidades federais, buscando compreender como os surdos analisavam o atendimento às suas necessidades linguísticas e quais as impressões dos gestores sobre essas avaliações. Como resultado, aponta que poucas universidades oferecem esse serviço de apoio à pessoa surda e que a oferta desse serviço é incipiente em níveis anteriores à graduação. Destaca também que, para os surdos, essa forma de acesso ao vestibular é mais igualitária em relação aos candidatos ouvintes. Segundo os participantes da pesquisa, é importante uma reavaliação dessa sistemática de avaliação, alçando voz àqueles que já participaram do processo como forma de aprimorar o instrumento para os próximos candidatos.

Alcoba (2008) trata da inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior na Unicamp desde 1976 com a criação do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE). A autora, assim como os demais já referidos, traz as legislações pertinentes à Educação Superior, como a inserção da Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, que aborda os direcionamentos para os reconhecimentos de cursos e demais dispositivos para sua execução, assim como a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que substituiu a antecedente, determinando a acessibilidade nas universidades. Elenca também o Aviso Circular nº 277, de 1996, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que trata das solicitações de estudantes e familiares ao acesso a esse nível de educação. A autora retrata o histórico da constituição do Atendimento Educacional Especializado na Unicamp, ou seja, desde a criação do SAE até o “Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central César Lattes – LAB” (ALCOBA, 2008, p. 19), local onde os acadêmicos com deficiência recebem apoio pedagógico e orientação às tecnologias assistivas para que sua permanência

na instituição possa ter mais autonomia. Descreve também que existem entraves de ordem burocrática e financeira, além da necessidade de ampliação de equipe especializada para o atendimento de tais acadêmicos. Conclui, assim, que a criação de um espaço que fomente o AEE é também inclusão nas universidades.

Ramalho (2012) avalia o programa de tutoria em cursos da Universidade Estadual da Paraíba, tratando da inclusão num cenário social de exclusão, ou seja, procurando trabalhar as contradições do processo de inclusão de práticas pedagógicas em uma sociedade que exclui. É nesse contexto que a autora trata a inclusão de estudantes com deficiência no programa de tutoria da UEPB, um processo que, segundo ela, tem possibilitado a inclusão. O programa se refere ao atendimento pedagógico individualizado, que auxilia os acadêmicos a obter desempenho acadêmico favorável à permanência nos cursos. Os tutores são acadêmicos estagiários que acompanham os necessitantes nas atividades pedagógicas.

Com o levantamento em discussão, evidenciamos que a legislação que vigora na Educação Superior é a da Educação Básica, com exceção do Programa Incluir. Existem leis, mas elas não se aplicam exclusivamente ao nível de educação que estamos abordando no artigo. Diante disso, notamos a importância de ampliar as pesquisas na Educação Superior para a referida temática.

Nas produções acadêmicas, foi possível identificar autores que aludem à inclusão na Educação Superior. Enfatizamos que as publicações nessa área são recentes e em quantidade reduzida, que carecem de maiores pesquisas, e que há trabalhos que por vezes são realizados, no entanto não são publicados, em especial no que diz respeito ao objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o AEE na Educação Superior.

Em continuidade a pesquisa bibliográfica, a fim de incluir as teses e dissertações do ano de 2018, realizamos nova busca nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD, utilizando o operador booleano “AND” combinado com as palavras-chave “Mato Grosso do Sul”, “Educação Superior”, “inclusão” e “deficiência”. No espaço temporal de 2008 a 2018 foram registrados Catálogo da Capes 22 resultados, sendo 7 teses e 11 dissertações, e na BDTD 12 produções, sendo 11 dissertações e uma tese.

Os documentos foram analisados a priori a partir dos títulos, objetivando encontrar trabalhos que tratassem das temáticas da inclusão, deficiência e Educação Superior no contexto de Mato Grosso do Sul. Os registros encontrados na BDTD não satisfizeram os objetivos da pesquisa, pois aludiam à saúde, agronegócio e direito à informação, não

correspondendo, desta forma, ao objetivo proposto. Quanto ao Catálogo da Capes, 5 dos 22 resultados obtidos em relação ao critério Mato Grosso do Sul como lócus da produção acadêmica corresponderam à necessidade da pesquisa, dentre os quais três foram excluídos por estarem relacionados à educação infantil e ao ensino médio. Dessa forma, foram analisados resumos, introdução, resultados e considerações finais de dois relatórios.

Martins (2015), em seu estudo, constituído por pesquisa bibliográfica e documental, propôs realizar uma revisão nas políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva e compreendê-las frente às contradições e intenções nelas existentes. Nessa esteira, a autora tratou da formação dos professores e do Atendimento Educacional Especializado na educação básica e superior. A formação de professores para a educação especial na Educação Superior, segundo Martins (2015), remonta aos anos de 1977 na UNESP e em 1984 na Universidade de Santa Maria. A temática relacionada à formação de professores para a educação especial na Educação Superior será discutida em seção específica.

Martins (2015) enfatiza que a política nacional perspectiva na educação inclusiva encontrou várias barreiras para sua concretização, em especial na Educação Superior:

Essa perspectiva tem encontrado inúmeras barreiras, sejam elas, físicas, atitudinais, governamentais ou sociais. Contudo, nenhuma é tão dúbia quanto às barreiras atitudinais, afinal, as percepções e concepções que as pessoas trazem a respeito da diversidade geram consequências positivas ou negativas que podem ser vistas de imediato quando da implementação da educação inclusiva (MARTINS, 2015, p. 130).

A barreira atitudinal se expressa de diversas formas, dentre as quais podemos destacar as burocráticas e as arquitetônicas. Refletimos também sobre as barreiras institucionais⁶ que, quando não sanadas, podem ser entendidas como preconceito em relação à pessoa com necessidade especial.

Observamos nos resultados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2016 que, diferentemente da proposta nacional em relação ao número de pessoas com

⁶Barreiras Institucionais são limitações inerentes ao domínio macro da organização, e estão mais diretamente associadas às questões de tomada de decisão e de gestão de recursos, sejam eles de que ordem forem. Duas categorias abrangentes de barreiras foram propostas para esse nível: *Infraestrutura organizacional – Refere-se às barreiras que interferem na implantação de um programa de educação e treinamento a distância cuja superação está mais vinculada às questões de ordem gerencial, técnica e administrativa. Falta de apoio dos dirigentes e de recursos físicos, materiais e humanos são alguns exemplos dessas barreiras. *Infraestrutura instrucional – Refere-se às barreiras relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e execução dos eventos instrucionais que integrarão o programa de educação e treinamento a distância. A ausência ou a inadequação de um sistema de tecnologia instrucional é um exemplo dessas barreiras. (VARGAS; LIMA, 2004).

deficiência na Educação Superior, há um maior número de estudantes com necessidades especiais as instituições privadas. Tal fato não é corroborado no estado de Mato Grosso do Sul, visto que, dentre os 756 estudantes nessa condição, 458 encontram-se nas instituições públicas.

Tentando compreender esse fato histórico, analisamos a dissertação de Santana (2016), que estudou a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), da antiga Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como uma estratégia de permanência dos estudantes com necessidades específicas na Educação Superior. O procedimento de pesquisa foi análise bibliográfica e documental. Santana (2016) concluiu que a DIAF se constituiu em uma instância que auxilia a permanência dos estudantes da UFMS atendidos no Laboratório de Educação Especial. Entendemos, assim, que a DIAF tornou-se um espaço de acessibilidade que contribuiu para o aumento do número de estudantes na condição de deficiência na Educação Superior da UFMS.

Embora não tenham sido encontradas muitas produções, os resultados dessa busca puderam trazer novos elementos ao debate da temática, pois apontaram para a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas sobre o AEE na Educação Superior, bem como sobre as práticas relacionadas à inclusão educacional em Mato Grosso do Sul. Sabemos, assim, que existem ações, programas e grupos de pesquisas que estudam a Educação Superior inclusiva, no entanto, ou por questões terminológicas, ou por não dissertamos sobre nossas práticas ou até mesmo devido a alterações nas palavras-chave, não pudemos ampliar o número de pesquisas referentes à Educação Superior inclusiva em nosso estado.

Nesse cenário, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a configuração das universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul para oferecer o AEE aos estudantes PAEE e aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Para que fosse possível a realização desta análise, utilizamo-nos de percursos, os quais serão explicados a seguir.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao realizarmos uma pesquisa bibliográfica exploratória no período de março a junho de 2017, ampliada para o ano de 2018, identificamos que o investimento em publicações na área de Educação Especial para a Educação Superior constitui algo recente (MADRUGA et al., 2017). Ainda se exigem, pois, pesquisas e estudos sobre a inclusão na

Educação Superior para permitir a construção de práticas curriculares atentas às necessidades educacionais de estudantes com algum tipo de deficiência (física, visual, auditiva) ou a estudantes que necessitem de AEE, mesmo que temporariamente.

Na referida revisão, efetivamos pesquisas com os descritores, utilizando os operador booleano “AND”: Atendimento Educacional Especializado e Ensino Superior; deficiência e inclusão no Ensino Superior ou; na Educação Superior, sendo tal descritor utilizado como termo alternativo nos mecanismos de busca. Essa estratégia resultou na identificação de 25 materiais, os quais foram analisados, primariamente, por meio do título, resumo e palavras-chaves utilizadas.

Nesses campos, procurávamos analisar qual o assunto e objeto dos autores. Quando necessário, expandiu-se a análise inicial à introdução, resultados e considerações finais. Levantadas essas informações, observamos que, das teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes, não verificamos produções relevantes ao objetivo de nossa pesquisa. Já na BDTD, nove produções evidenciavam associação ao tema de interesse. Estas foram analisadas na íntegra para efeito de pesquisa.

Dentre as publicações realizadas na área, Oliveira e Rodrigues (2011) afirmam que:

O ato de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais significa a sua plena participação em todo o processo educacional e, para isso, é preciso haver criação e expansão de projetos comprometidos em transformar a universidade para que esta garanta o acesso a toda a clientela que busca a universidade, sem que haja qualquer empecilho que venha a comprometer seu processo de desenvolvimento. Portanto, o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na universidade decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Tal realidade só será atingida quando a universidade assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011, p. 25).

Assim, de acordo com as autoras, o processo de inclusão efetiva nas universidades é importante para que os estudantes progridam em seus estudos e concluam seus cursos. Considera-se que isso virá a ocorrer quando a comunidade universitária se tornar consciente de que a responsabilidade da inclusão é de todos.

Anache (2009, p. 233), em seus estudos sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, destacou que o conhecimento por este apresentado deve ser valorizado e escutado a fim de que o professor planeje suas ações educativas “[...] de modo que favoreça-se o desenvolvimento do pensamento dos envolvidos, bem como o de suas funções mentais [...]”. O estudante que tem necessidades educativas especiais necessita do

apoio do docente e, muitas vezes, infere-se que isso não ocorre na Educação Superior já que é comum alunos e professores terem um relacionamento mais distanciado do que aquele que é visto em níveis mais básicos, o que dificulta a relação professor-aluno, a mediação do conhecimento, enfim, o progresso no processo de ensino e aprendizagem.

Para Anache, Rovetto e Oliveira (2012), o AEE na Educação Superior é composto por várias ações que:

[...] envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Na mesma perspectiva, Dias Sobrinho (2010) considera que a complexidade do tema AEE na Educação Superior, foco deste estudo, implica questões de ordem epistemológica, ética, política, econômica, social e cultural, o que torna a pesquisa neste campo delicada. Além do mais, computa-se aos efeitos das atuais políticas nacionais que contingenciam recursos destinados à educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Diante da concepção mercantilista⁷ de educação presente, nos cabe questionar sobre o tipo de inclusão que se pretende e se efetiva. Neste sentido, a pergunta norteadora deste estudo é como as universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul se configuraram para oferecer o AEE aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação.

O questionamento que norteará nossas discussões foi a análise de como universidades públicas e privadas do Estado de Mato Grosso do Sul se organizaram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes PAEE e estudantes que requerem o AEE na educação superior observando:

- a) A legislação pertinente a cada universidade;
- b) A história e configuração do AEE nas universidades;
- c) Se existem diretrizes para o AEE na Educação Superior;
- d) Se existe apoio nesse nível de ensino, assemelhando-se a outras práticas pedagógicas ou outros espaços institucionais;

⁷Para aprofundamento na temática mercantilização da educação, sugerimos a leitura de: Sguissardi (2015) e Cunha (2013a, 2013b). Acerca da temática “inclusão na Educação superior”, consultar Almeida (2009).

- e) Se o modelo de AEE adotado responde às necessidades do público atendido, haja vista a complexidade de cada instituição.

Visando responder essas e outras inquietações ao longo de nosso estudo, adotamos a pesquisa analítico-descritiva, conforme proposto por Lankshear e Knobel (2008), que se ancora na:

Teoria Crítica do Conhecimento que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano. Uma reflexão sobre esta práxis social-histórica implica procurar as ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem [...] (GAMBOA, 1996, p. 16).

Escolhemos a Teoria Histórico-cultural por compreendermos o homem na totalidade e na possibilidade de construção, em constante desenvolvimento, determinado pelas condições históricas e sociais.

1.1.1 Lócus

As universidades pesquisadas estão localizadas em Mato Grosso do Sul, sendo a UPU1 e UPA1 e 2 originárias da região Centro-Oeste, Mato Grosso, antes da divisão do estado que ocorreu em 1976, motivo pelo qual foram escolhidas para a realização da pesquisa. Suas datas de criação remontam à segunda metade do século XX, mais especificamente de 1961 a 1979, e século XXI, em 2005, com a ampliação das universidades em sítios longínquos do país, com o objetivo de expandir a Educação Superior em locais onde antes não havia acesso à Educação Superior pública Federal, no governo do presidente Lula, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a).

1.1.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os técnicos e docentes das universidades públicas e privadas responsáveis pelo trabalho com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em alguns setores dessas Universidades. Realizamos o convite via ofício (ver Apêndice B) às cinco universidades e todas aceitaram participar da pesquisa

voluntariamente. Então, orientamos e informamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que todo o procedimento, questionário e entrevistas semiestruturadas seriam tratados em sigilo (ver Apêndice A).

1.1.3 Critérios de Inclusão e Exclusão – Instituições

1.1.3.1 Critérios de Inclusão:

- a) Universidades públicas e privadas de Mato Grosso do Sul que ofereçam o AEE na Educação Superior;
- b) Universidades que tenham equipe ou pessoas habilitadas para oferecer o serviço, bem como para explicar o(s) tipo(s) de trabalho oferecido no momento da entrevista.

1.1.3.2 Critérios de Exclusão:

- a) Universidades que não ofereçam o AEE aos estudantes;
- b) Universidades que não tenha pessoal capacitado para oferecer o AEE, ou seja, pessoas que não possuam formação seja na graduação, especialização, ou curso de extensão, ou outro que habilite a trabalhar com o estudante que requeira necessidades educacionais especiais;
- c) Universidades que, por motivo fortuito, desistam de participar da pesquisa.

1.1.4 Critérios de Inclusão e Exclusão para participantes da pesquisa - Profissionais

1.1.4.1 Critérios de Inclusão:

- a) Equipe técnica (técnico ou docente) responsável pela oferta do AEE com formação em Educação Especial, mestrado ou doutorado que o qualifique para esse atendimento;
- b) Servidores responsáveis (técnico ou docente) que possuam alguma outra formação que não a listada acima que os habilite para a oferta do AEE, como, por exemplo, psicólogos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais,

fonoaudiólogos ou outros profissionais que, em sua formação universitária, tenham experiência com estudantes com deficiência.

1.1.4.2 Critérios de Exclusão:

- a) Universidades que não ofereça o AEE aos estudantes;
- b) Universidades que não tenha pessoal capacitado para oferecer o AEE, conforme esclarecimento no item 3.5.3.2, letra b;
- c) Ser capacitado, mas não querer participar da pesquisa;
- d) Não querer participar da pesquisa.

1.1.4.3 Riscos aos Participantes da Pesquisa

Possibilidade de danos a fatores: físicos – cansaço psíquico como desconforto, estresse ao responder a pesquisa, irritabilidade com algum questionamento; intelectuais; constrangimento; despreparo para participar da pesquisa; sociais e culturais no sentido de o entrevistador ter pensamentos divergentes no proposto ao responder as indagações. Será esclarecido, no entanto, no TCLE, que os riscos serão mínimos, que o participante poderá desistir em qualquer fase da pesquisa, que os dados estarão em caráter de confidencialidade e privacidade e que os benefícios à participação serão maiores que os possíveis desconfortos ou riscos dela decorrentes.

1.1.5 Instrumentos e procedimentos

No processo de construção da pesquisa, encaminhamos às universidades questionários no Ofício (Apêndice B), a fim de mapear a situação do AEE em cada universidade e, após esse mapeamento, realizamos entrevistas semiestruturadas na condição da modalidade à distância utilizando a tecnologia 2.0 do *Google*, o *Google Docs Forms* (Apêndice C). Nessa metodologia, “As entrevistas são interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referente a um tema ou tópico [...], são conduzidas pessoalmente ou pelo telefone e, cada vez mais por e-mail”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 170). Nessa proposta de trabalho, a preferência foi dada à plataforma *Google* para educação, *Google Docs*, cujo

sigilo será resguardado. O objetivo da entrevista nesta pesquisa é o de buscar informações sobre o AEE na Educação Superior visando gerar conhecimento sobre a configuração desse tipo de trabalho inclusivo nas universidades. As análises foram realizadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), apoiado pelo *software* NVIVO para pesquisa qualitativa, sobre o qual Lage (2011) discorre que:

O NVivo2 trabalha com o conceito de projeto. As fontes de informação do projeto, assim como os dados gerados durante o processo de análise, como categorias de informações, são armazenadas em um banco de dados [...] Entre as principais estruturas de um projeto NVivo estão os Nodes ou nós, que podem ser do tipo Free Node (um nó isolado) ou Tree Node (uma árvore de nós). Um nó é uma estrutura para armazenamento de informações codificadas e pode assumir significados diferentes, dependendo da abordagem metodológica utilizada na pesquisa. Por exemplo, se for utilizada análise de conteúdo, os nós irão receber os códigos (fragmentos de textos) formando categorias de informação. Se essas categorias tiverem subcategorias, então será utilizada uma estrutura de árvore de nós. (LAGE, 2011, p.203).

Utilizamos o NVIVO da forma acima descrita, sendo a modalidade NVIVO PRO gratuita para uso em até 14 dias para teste⁸. O *software* armazena, organiza, categoriza e analisa dados, dando a possibilidade de os visualizarmos em forma de gráficos, árvores, nuvens de palavras, dentre outros formatos, além de transcrever os conteúdos de áudio e vídeo.

A Análise de Conteúdo é especificada por Bardin (2011, p. 44) como um “conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora trata de três momentos ou etapas cronológicas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é o momento no qual organizamos o material e realizamos a “leitura flutuante” com o objetivo de conhecer os dados da entrevista, mas sem a pretensão de construção de temas, categorias ou eixos, podendo a escolha dos documentos ser realizada a *priori*. Para a construção da pesquisa, selecionamos o Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades e a entrevista semiestruturada, e com esses dados construímos o *corpus* da pesquisa.

A segunda fase, denominada “exploração do material”, é a etapa mais exaustiva do processo da análise de conteúdo, e consiste na codificação, decodificação, decomposição e

⁸<https://www.qsrinternational.com/nvivo/trial/trial-portuguese>

aplicação das regras que foram antecipadamente desenvolvidas. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, por fim, tornam os dados significativos e válidos.

Na etapa posterior às realizações de entrevistas e envio de questionários, realizamos a análise documental a partir da permissão de consultas aos relatórios emitidos pelas instituições, a saber: o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI), regimento e estatutos das universidades, documentos que são de acesso público nos portais oficiais das instituições participantes da pesquisa.

A análise documental forneceu subsídios para o melhor entendimento do funcionamento das universidades, como: caracterização da universidade; nome; sigla, presença de documento elaborado na própria universidade como resoluções; portarias; pareceres que instituem como deve ser o AEE nessa universidade; nome do núcleo; quantidade de estudantes atendidos; se o núcleo possui orçamento próprio para seu funcionamento; sua localização; reitorias e pró-reitorias. Essa análise foi de cunho qualitativo, tendo como objetivo a ampliação do conhecimento acerca das universidades. A análise de conteúdo dos documentos baseou-se nos estudos de Lankshear e Knobel (2008), sendo o documento organizado, lido na íntegra, analisado e, posteriormente, elaborados eixos temáticos como, por exemplo, a forma pela qual o AEE foi organizado nas universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul.

Na análise dos PDIs, tivemos como finalidade verificar se o documento em questão continha elementos que possibilitassem a oferta do AEE nas instituições de Educação Superior, atentar para o conceito de inclusão, se esta ocorre na perspectiva da educação inclusiva, em outra perspectiva ou se não era possível compreender o que é inclusão para as universidades públicas federais e públicas de direito privado, filantrópico ou confessional da região Centro-Oeste, dentre outros fatores. A elaboração do PDI foi determinada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), que instituiu o sistema de avaliação da Educação Superior. O Decreto nº 5.573, de 9 de maio de 2006, “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006, p. 1), orientando, em relação ao desenvolvimento do plano, a considerar o PDI da seguinte forma:

[...] consiste num documento em que se definem a missão da instituição de Ensino Superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a

coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI) (BRASIL, 2006, p. 15).

Nesse sentido, o PDI consiste em

[...] um instrumento que fornece informações relevantes sobre as instituições de Ensino Superior. Essas informações revelam a identidade das universidades e expressam metas e ações visando à qualidade de ensino. Este instrumento serve como apoio ao controle dos recursos financeiros, planejamento de novos investimentos e de novas tecnologias, visando o desenvolvimento. O Ministério da Educação do Brasil – MEC – por meio da lei nº 10.861/04, disponibilizou um modelo base para elaboração do PDI, que serve como pré-requisito para o processo de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos superiores (DAL MAGRO; RAUSCH, 2012, p. 427).

O PDI, portanto, é um documento legal exigido pelo MEC para o credenciamento e credenciamento das universidades, e comporta diversas vertentes, incluindo as ações propostas pelas universidades, em curto, médio e longo prazo, referentes à acessibilidade a infraestrutura, currículos, programas e projetos de extensão, comunicação e informação, enfim, todos os eixos de programas e trabalho de uma universidade que se pretenda inclusiva. Partindo dessa concepção de PDI, realizamos as análises nos referidos documentos, tendo sido possível registrarmos o conceito de inclusão nos Planos de Desenvolvimento das universidades, exceto da UPA1, que não disponibilizou tal conteúdo em seu portal.

O PDI da UPU1 foi elaborado para o período de 2015 a 2019, da UPU2 para 2013 a 2017, da UPU3 para o período de 2014 a 2018 e, por fim, da UPA2 para 2017 a 2021. Neles, consta a previsão da construção de laboratórios e setores de acessibilidade e inclusão e não núcleos de acessibilidade.

Diante dessa breve contextualização, estruturamos nossa pesquisa em quatro sessões, além desta introdução e das considerações finais, alicerçando-a, conforme já mencionado, na Teoria Histórico-cultural (THC), a partir do materialismo histórico-dialético, visando a garantia dos direitos humanos.

A primeira seção, intitulada “Pensar o atendimento educacional especializado na Educação Superior: do legal ao real”, objetiva apresentar a Educação Superior no Brasil e em Mato Grosso do Sul, os principais diplomas legais federais e estaduais (leis, decretos, pareceres, portarias) e Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (UNESCO, 1975), declarações internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e propostas

em convenções que aludem ao direito à inclusão do estudante com deficiência na educação básica na sua gênese e a Educação Superior tendo por suporte o Programa Incluir e a Lei Brasileira de Inclusão.

A segunda seção, “A construção da informação: fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa”, constitui os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Discorreremos sobre a teoria na qual a pesquisa foi fundamentada, a THC, e o materialismo histórico-dialético, princípio a partir do qual tal teoria está alicerçada. Versaremos também sobre o conceito de mediação, funções psicológicas superiores, deficiência e acessibilidade na Educação Superior.

Na terceira seção, “O estudante com deficiência na Educação Superior”, temos como objetivo apresentar a temática da inclusão de estudantes com deficiência e demais estudantes pertencentes ao PAEE neste nível de educação, bem como expor o AEE como uma possibilidade de permanência nas universidades.

Na quarta seção, intitulada “Resultados e discussões”, apresentaremos, de forma analítica e descritiva, como as universidades públicas e privadas de Mato Grosso do Sul se organizam para oferecer o AEE aos estudantes com deficiência em uma perspectiva da inclusão.

Na seção “Considerações finais”, entendemos, conforme Piccolo (2014, p. 45), que são “tempos difíceis os nossos, de prática alienada e teoria desacreditada, do conhecimento transformado em espetáculo e dos corpos teatralizados”. Em tal momento histórico, aquilo que escrevemos, falamos e agimos pode ser por vezes direcionados contra os nossos próprios discursos e ações, além de prejudicar a quem somos quer enquanto estudiosos da educação especial inclusiva, quer enquanto estudantes com deficiência em busca de lugar no espaço que já lhes deve pertencer por direito, quer enquanto profissionais de AEE em instituições de Educação Superior que, por vezes, encontram-se menosprezados e sofrendo um apagamento em nosso papel enquanto protagonistas de nossos trabalhos, sendo este o teor levado em consideração no decorrer desta pesquisa.

Por fim, o posfácio, intitulado “Nada sobre nós sem nós: versões do público atendido em uma universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – o AEE para além do pedagógico”, consiste em uma apresentação de cartas que os estudantes nos enviaram de forma voluntária, dando-nos autorização para socializá-las nesta pesquisa, nas quais relatam os atendimentos realizados em um dos núcleos das universidades pesquisadas. Além de uma importância sentimental para os envolvidos nesta pesquisa, tal seção tem

como objetivo a sensibilização e a evidenciação à comunidade acadêmica, aos pesquisadores da área da Educação Especial inclusiva, aos familiares e a todas aquelas pessoas que lutam pela inclusão educacional nas universidades da importância do AEE como forma de inclusão para os estudantes em situação de deficiência, transtornos do aspecto autista, os anteriormente denominados transtornos globais do desenvolvimento incluídos na Lei nº 12.764/2012 e demais estudantes com necessidades educacionais especiais.

2 A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Esta seção constitui-se dos aspectos teóricos da pesquisa, contendo as informações sobre a constituição de como o trabalho foi desenvolvido. Discorreremos sobre a THC e o materialismo histórico-dialético, princípio a partir do qual a Teoria Histórico-cultural está alicerçada, e versaremos também sobre o conceito de mediação, funções psicológicas superiores, deficiência e acessibilidade na Educação Superior.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Teoria Histórico-cultural exerceu influências sobre a defesa do processo de inclusão do acadêmico com deficiência no sistema de ensino. Ela foi disseminada por Vygotsky e seus seguidores, intelectuais que contribuíram para a construção da educação de acordo com as novas exigências sociais na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Vygotsky viveu no período de 1896 a 1934, quando realizou extensa produção científica. Para este educador, a consciência humana se constitui nas relações sociais, nas quais a cultura exerce papel preponderante. (PRESTES, 2010; TUNES; PRESTES, 2009; LINHARES, 2013).

Tendo em perspectiva não meramente os aspectos biológicos – uma tendência comum às psicologias da época – Vygotsky (2000a, 200b) partiu do pressuposto de que o desenvolvimento individual ocorre em função do próprio desenvolvimento histórico, social e cultural da humanidade. Assim, cada homem está ligado às experiências de seus antepassados, assimilando todo o produto cultural da humanidade e, no entanto, tornando-se diferente dos outros pela sua vivência, ou seja, sua forma de conceber a vida.

Durante sua formação, o autor dedicou-se à pedologia, que se refere ao estudo minucioso e pormenorizado do desenvolvimento integral das crianças. Após isto, foi para Moscou, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e estudou Defectologia. Juntamente com Luria e Leontiev, formou o grupo de pesquisadores denominado de *Troika*. Devido aos resquícios da Primeira Guerra Mundial e da Revolução de 1917, havia muitas crianças abandonadas, órfãs e deficientes (surdas, mudas, cegas, com deficiência físicas e mentais). Ao estudá-las, Vygotsky apresentou um pensamento moderno acerca da deficiência,

visando o caráter social como uma das ferramentas à aprendizagem e desenvolvimentos desses indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento não se encerra na deficiência (MARTINÉZ; REY, 2017).

Toassa (2013) afirma que na obra *Psicologia Pedagógica*, publicada originalmente entre 1921 e 1924, o autor verificou algumas das características que viriam a ser marcantes em seu pensamento, dentre as quais, destaca-se:

[...] o conceito de educação e o papel docente dispõem de modo precoce a preocupação do autor – bastante subestimada por seus comentadores – com a liberdade, a atividade própria do aprendiz (em detrimento da mera reprodução de ideias e tarefas não compreendidas) e outros princípios fundamentais do marxismo no processo de desenvolvimento humano. Na “*Psicologia Pedagógica*”, Vygotsky aborda, essencialmente, a educação a partir de uma consciência ativa no ambiente, mas ainda no quadro teórico da ciência dos reflexos (cujo organismo é, essencialmente, abordado como objeto passivo). O toque especial de “atividade”, provavelmente, fundamenta-se em Marx, e no alinhamento Vygotskyano com Trotski. A “*Psicologia Pedagógica*” e a “*Psicologia da Arte*” são os textos mais explicitamente trotskistas de Vygotsky (TOASSA, 2013, p. 69).

Vygotsky (1989) compartilha o posicionamento de que, como seres sociais, desenvolvemo-nos na relação com os outros e nessa relação nos transformamos e transformamos nossa realidade por meio da cultura. Esta perspectiva contribui:

Ao compreender o caráter social do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-Cultural tem como prerrogativa que o homem, enquanto ser biológico se desenvolve e adquire as características tipicamente humanas no processo cultural, por meio das relações interpessoais. Em outros termos, as características singulares do ser humano não são inatas, mas são produto do desenvolvimento cultural do sujeito que está inserido em um contexto social. É importante destacar que essa abordagem não exclui a influência dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, todavia, avança no sentido de compreender que sua complexidade está associada aos aspectos histórico-culturais (MATTOS, 2016, p. 55).

Nesse sentido, o homem se desenvolve a partir de um processo biológico e cultural. No biológico, temos as funções psicológicas inferiores ou elementares e, na base cultural, as funções psicológicas superiores. Estes são conceitos basilares que nos permitirão entender e analisar a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Sobre o conceito de mediação, Kato (2009) afirma que:

A mediação é um conceito desenvolvido historicamente para explicar a relação entre a materialidade do mundo e a subjetividade dos indivíduos. Genericamente, entende-se que esta relação é possibilitada pela interposição entre o objeto a ser conhecido e o sujeito de algum elemento, que carregue as características dos dois âmbitos a serem mediados, de forma a que permita ao sujeito o conhecimento para além da aparência material. [...] A mediação é, portanto, um instrumento

psicológico que influencia o próprio homem no comportamento e na psique (KATO, 2009, p. 5-6).

Dessa forma, tem-se como pressuposto que o homem se desenvolve desde o nascimento até a morte, e seu desenvolvimento não é inato, ou linear, mas sim mediado culturalmente. Segundo Vygotsky (1989, p. 21), é necessário “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”, pois a cultura é um processo constituinte do ser humano.

Vygotsky (1934/1997a), apoiado nas concepções do materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883), concluiu que o germe das funções psicológicas superiores do comportamento consciente deriva de relações sociais do indivíduo com o meio social e natural. Santa e Baroni (2014, p. 14), referindo-se ao entendimento de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, apontam que “O homem é, por conseguinte, um ser social, biológico e historicamente determinado, cuja ação consciente sobre a realidade o constrói e o firma como ser humano”. Assim, Vygotsky reconhece que as Funções Psicológicas Superiores, além de serem produtos da atividade mental, ancoram-se nas relações sociais.

Oliveira (2005), ao tratar das categorias de singular (indivíduo), particular (sociedade) e universal (humanidade enquanto gênero) para a Teoria Histórico-cultural, entende que:

Na concepção histórico-social de homem, essa relação só pode ser compreendida enquanto uma relação inerente a uma outra mais ampla, a qual tem essa primeira relação citada como sua mediação com o polo denominado "singular". Trata-se da relação indivíduo- genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, e preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular) (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

Devemos relacionar essas categorias ao que denominamos inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. Tal inclusão é um fenômeno novo, e, assim sendo, ocorre na atualidade devido a um processo histórico de lutas, discussões e debates sobre todo e qualquer tipo de deficiência promovido por pessoas com deficiência, pesquisadores e familiares na esfera social. O acesso, ingresso e

permanência na Educação Superior são direitos que foram cerceados pela própria estrutura social. Em muitos locais, este cerceamento persiste, como se vê até mesmo em algumas universidades estatais públicas, nas quais faltam rampas de acesso, acessibilidades nas comunicações, materiais pedagógicos adequados e flexibilidade nos currículos. Entendemos, sim, que apesar da existência do direito legalmente constituído pelas políticas sociais, ainda ocorre defasagem na execução de tais políticas. Há de se cuidar para o AEE não ser uma atividade alienada no sentido de que o estudante que ingressou na universidade não a perceba como algo pronto, dado meritocraticamente, mas como um processo de luta de outras pessoas com deficiência, associações, familiares, pesquisadores da área, militantes da temática, enfim, um grupo de pessoas que entendem a educação como inclusiva. Há de se pensar também que é necessário que haja lutas pós-ingresso nas universidades para que realmente ocorra um processo de inclusão e não exclusão, ainda que o indivíduo se encontre inserido na instituição.

Nesse sentido de inclusão alienante⁹ (conceito em desenvolvimento) refletimos o posicionamento de Marx ao tratar o estranhamento do trabalho, que não significa reificar a inclusão, torná-la mecânica, alheia, externa ao indivíduo com deficiência, nem que a inclusão existirá além dele, como algo alienado. Nesse caso, o trabalho¹⁰ não é entendido no sentido de atividade remunerada, mas sim na condição de manter a luta pela inclusão, visando à superação da realidade. Ou seja, a luta pela inclusão se dá por meio do trabalho em si, e não na alienação, conforme esclarece Marx em “Os Manuscritos Econômico-filosóficos”, quando discorre sobre o trabalho alienado:

⁹Inclusão alienante, conceito que estamos desenvolvendo que trata do estranhamento que o estudante com deficiência ingressa nas universidades, por leis, decretos, que por vezes são alheios a eles, ou seja, não foi pensado por pessoas com deficiência, muitas vezes as legislações são originadas de forma vertical e se tornam verdades imexíveis, uma inclusão mecânica, externa a pessoa com deficiência. O professor José de Souza Martins trata da inclusão marginal, destinadas mais as questões agrárias que transferimos para a educação, desenvolver um conceito de inclusão seja alienante é conceito próprio, genuíno das questões de inclusão educacional que por vezes retratadas com preconceitos de várias ordens como trabalhamos nessa dissertação.

¹⁰Como se pode ver, não nos referimos aqui ao conceito econômico de trabalho que tornou, com o capitalismo, um conceito cotidiano de trabalho, o qual se refere aos limites restritos da atividade que produz mais-valia, mas nos referimos ao conceito filosófico de “trabalho” que Marx define em “O Capital” (MARX, 1983b, vol. 1, p. 153; vide também p. 149-153; Marx 1984, vol. 1/2, p. 105) como sendo “a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

- 1) aliena a natureza do homem e
- 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual. Em primeiro lugar, ele aliena a vida da espécie e a vida individual, e posteriormente transforma a segunda, como uma abstração, em finalidade da primeira, também em sua forma abstrata e alienada. [...]
- (3) Então, o trabalho alienado converte a vida do homem como membro da espécie, e também como propriedade mental da espécie dele, em uma entidade estranha e em um meio para sua existência individual. Ele aliena o homem de seu próprio corpo, a natureza extrínseca, de sua vida mental e de sua vida humana.
- (4) Uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e a sua vida como membro da espécie, é o homem ficar alienado dos outros homens. Quando o homem se defronta consigo mesmo, também está se defrontando com outros homens. [...] (MARX, 1844/1974, p. 72).

Assim, a depender das condições e concepções pelas quais o AEE é ofertado, ele pode se tornar, na Educação Superior, um motor de alienação ou de superação da realidade social, política, histórica e econômica vigente. Esta interpretação dependerá da forma como entendemos o que é inclusão e como se faz inclusão. Se por “inclusão” temos de inserir os estudantes na universidade sem dar-lhes possibilidade de compreender seus direitos, deveres e percursos históricos para o acesso a esse nível educacional, teremos possivelmente uma inclusão alienante.

Prestes (2010, p. 33) enfatiza que Vygotsky era um “[...] pensador, reconhecidamente marxista e preocupado em aprender com o método de Marx, como se constrói uma ciência, como abordar a investigação do psiquismo”. A autora continua a explicar sobre a dialética ao tratar da obra “Psicologia Pedagógica”, alegando que, neste trabalho, já pode ser observada a abordagem dialética sobre o desenvolvimento humano. “É nesse livro que Vygotsky dá início a reflexões sobre o papel do ambiente social, sobre a relação entre instrução e desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 122). Evidencia-se assim, a importância do método¹¹ histórico-dialético na constituição do homem enquanto ser social constituído historicamente por intermédio das contradições.

A base estreita entre marxismo e Teoria Histórico-cultural pode ser percebida no conceito de trabalho para Marx e Engels, delineado por Vygotsky como mediação, que seria a forma como os homens agem sobre a natureza de forma consciente, por meio de instrumentos como a linguagem. Nesse sentido, o autor se refere não à natureza física, mas à social, com a finalidade de transformar sua realidade.

¹¹A concepção de método que dá luz ao artigo em curso é a de Cardoso (1971) que é compreendido como guia que visa iluminar nossa reflexão.

Segundo Santa e Baroni (2012, p. 4):

A esse método de análise da realidade, pautado em um constante devir cujas raízes são as condições materiais de existência, convencionou-se chamar de materialismo histórico-dialético: a sociedade está estruturada a partir das relações econômicas correspondentes a cada período histórico, cuja evolução se desenvolve dialeticamente.

No que se refere ao conceito de educação, adotamos aquele proposto por Vygotsky, (1997a, p. 107), segundo o qual:

[...] A educação é o domínio artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação não só influencia um ou outro processo de desenvolvimento, mas reestrutura as funções de comportamento em toda sua amplitude. [...] E esta característica sempre foi uma constante na educação, em todas as idades, independentemente da sua denominação e qualquer que seja sua ideologia: toda a educação sempre foi uma função do sistema social. Toda a educação sempre foi essencialmente social, no sentido de que, no final, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança foi dado pelas condições que tiveram sua origem no meio ambiente ou, mais amplamente, a inter-relações entre o organismo e o meio ambiente. [...] A mesma situação é apresentada a nós, mas em um aspecto mais geral, toda vez que falamos sobre a educação cultural da criança. Em todo processo metodológico deve haver sempre um elemento de contradição, de melhoria interna, não se pode ignorar que, na educação, a transição de formas primitivas de comportamento para cultura significa uma mudança no próprio desenvolvimento infantil.

O autor, embora fale da educação da criança, nos dá subsídios para entendermos a educação como um processo social, no qual é possível o desenvolvimento. Partindo desse entendimento, compreendemos que a Educação Superior, na qual as relações são historicamente produzidas e determinadas no conjunto dessas relações,

[...] deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e Avaliação, desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 13-14).

Consideramos que, a partir do momento no qual o homem internaliza sua ação ou sua função a desempenhar na sociedade, ele toma consciência e adquire capacidade de

direcionar a própria prática. Posto isto, a mediação do outro oportuniza o aperfeiçoamento de funções antes não compreendidas pelo participante da pesquisa, que agora poderão ser realizadas por meio deste outro e, assim, resultar no desenvolvimento do ser humano pelos processos de mediação e pelos signos, sendo estes os instrumentos que propiciam que aquela ocorra, e tendo-se a linguagem como signo preponderante.

Nos tópicos posteriores, apresentaremos a base filosófica da dissertação, o que entendemos por funções psicológicas superiores, deficiência, acessibilidade e um balanço das produções acadêmicas acerca do AEE na Educação Superior.

Tuleski (2008) contribuiu para nossa reflexão sobre a importância de Vygotsky ao formular o seguinte pensamento:

Imagine-se que uma comunidade de homens, apartada de um conjunto maior, optasse por se organizar de uma forma tal que os homens fossem e parecessem dependentes uns dos outros e de modo que a consciência coincidissem com o conhecimento e o conhecimento como a vida tal como é. Esses homens provavelmente teriam que enfrentar uma dura batalha para deixarem de ser o que são e os de fora teriam serias dificuldades para entender suas lutas e conhecer seu processo de transformação tanto objetiva quanto subjetivamente. Imagine-se, agora, que o povo russo seja essa comunidade; o socialismo, o projeto de sociedade a ser construído por eles; Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934) a expressão da luta dos homens para deixarem de ser o que são; sua Teoria Histórico Cultural, o resultado desses embates e os estudiosos atuais, seus intérpretes do lado de fora. (TULESKI, 2008, p. 22).

Com o excerto, a autora alicerçou como fundamento da Teoria Histórico-cultural o marxismo, método histórico-dialético, ao tratar da organização dos homens, do contraditório, da totalidade e da dificuldade no rompimento com o pronto, para dar vida ao novo homem e às novas formas de pensar e de fazer psicologia. É nessa compreensão que pensamos o AEE na Educação Superior como uma “expressão da luta dos homens para deixarem de ser o que são”, ou seja, o AEE que pretendemos romper com o estritamente pedagógico da educação básica para um AEE que possibilita aos estudantes com deficiência pensar sua vivência universitária, quem são, o que querem e quais são suas perspectivas, ou seja, pensar além do pedagógico.

Portanto, ao estudarmos o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior, o concebemos como um objeto de pesquisa, histórico, político e social, inserido em um sistema econômico e em processo de constituição e transformação, sendo também uma forma de apoio e serviço para além da questão pedagógica, pois permeia todas as esferas da instituição de ensino; é uma temática que está em transformação, ou seja, não está pronta ou acabada, assim como os estudantes que dela usufruem; e deve ser

constituído e transformado de acordo com a realidade concreta desses estudantes. Nesse sentido, não é um mero plano ou programa, devendo ser pensado a partir da subjetividade individual e social de acordo com as singularidades de cada um.

Nesse contexto,

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 13-14).

Assim, propomos um AEE que não seja uma inclusão alienante ou que nos pareça estar na contramão do momento histórico circundante, pois constituímos um AEE que vai para além da sala de recursos multifuncional, favorecendo ao estudante com deficiência a possibilidade de perceber que é um sujeito ativo, concreto e real, que apesar de todas as limitações, dos processos excludentes e dos preconceitos sofridos, tanto institucional como, por vezes, pedagógico, atitudinal, comunicacional e arquitetônico, é sujeito de capacidades, e que embora seja um momento de rupturas, transformações nas universidades, em especial as públicas devido ao desmantelamento das instituições educacionais superiores, é um sujeito ativo em sua realidade concreta, lutando para que o direito de pessoa humana e do cidadão seja respeitado e que seu ingresso seja uma possibilidade nesse momento em que notamos as universidades cada vez mais engessadas e empreendedoras, mercantilistas.

2.2 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

As funções psicológicas superiores (FPS) têm caráter social, segundo Vygotsky (1989, p. 58, apud SIRGADO, 2000, p. 60), “são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade.” Isto define bem o homem determinado historicamente pelos meios de produção que

transformam o meio natural em social. “As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção” (SIRGADO, 2000, p. 61). Dessa forma, as relações sociais estabelecem as FPS. Ocorre uma transmutação do biológico para o cultural, e o cultural é uma produção humana superada constantemente pelas produções de gerações a gerações, assim também ocorrendo a transformação das FPS.

Sob essa ótica,

[...] a forma como os homens se organizam, se relacionam e produzem bens para sua sobrevivência constrói e reconstrói de forma incessante o comportamento humano. As funções psicológicas vão adquirindo um grau cada vez maior de complexidade à medida que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos. O desenvolvimento da psique humana na modernidade estaria cada vez mais condicionado ao grau de domínio de cada indivíduo em relação aos signos produzidos socialmente. (TULESKI, 2008, p. 130).

A Psicologia Sócio histórica, ramo que surgiu a partir da Teoria Histórico-cultural, enfatiza que os dilemas da gênese da atividade consciente do homem surgem de concepções por meio de formas tipicamente humanas e historicamente determinadas “relacionadas ao trabalho social, ao uso de ferramentas e ao aparecimento da linguagem” (FURTADO, 2001, p. 77).

Dessa forma, o homem consciente e ativo, que transforma o seu meio social e a natureza para além de suas necessidades básicas podem ser encontradas nas condições sociais da vida historicamente constituídas, e não nas profundezas do espírito, da alma, uma vez que

O Homem vive e atua em um meio social. Sente necessidades e procura satisfazê-las, recebe informação do meio circundante e por ele se orienta, forma imagens conscientes da realidade, cria planos e programas de ação, compara resultados de sua atividade com as intenções iniciais, experimenta estados emocionais e corrige os erros cometidos. (LURIA, 1979, p. 1).

A partir do uso de instrumentos para a transformação da natureza física, o homem criou novas formas de organização mental e, conforme Furtado (2001), criou a si próprio, ou seja, à sua própria natureza, surgindo com isso a linguagem, uma das mais primitivas formas de apropriação das transformações da natureza, da qual advieram novas formas de funções psíquicas. Assim, “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores processa-se pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente, o que nos leva a

concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem.” (FURTADO, 2001, p. 102).

Segundo Vygotsky, as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao mesmo tempo em que o homem se desenvolve culturalmente e de acordo com as suas relações sociais:

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc.) (VYGOTSKY, 1928, p. 173, apud VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 85).

Vygotsky (2000b), alicerçado no materialismo histórico de Marx, considerou que o princípio das funções psicológicas superiores do comportamento consciente deriva de relações sociais do indivíduo com o meio social e natural. O homem transforma-se em cada momento histórico: em tempos primitivos, alterava o ambiente natural apenas para a manutenção da sua vida, passando posteriormente a transformar a natureza para produzir além do estritamente necessário para sobrevivência, ou seja, para necessidades socialmente constituídas. Esse novo homem, conforme Sirgado (2000), origina-se da conversão de funções biológicas para funções culturais, do homem natural (filogênese) para o homem cultural (ontogênese):

Num sentido mais amplo, diz Vygotsky, “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social. (SIRGADO, 2000, p. 53).

Segundo Vygotsky (1989), o processo de constituição do ser humano, ou seja, o decurso da hominização, é determinado pela individualização mediada pelo outro, podendo este outro ser a própria cultura. O homem reifica internamente produtos partilhados pelo meio social. Consideramos que, a partir do momento no qual o homem internaliza sua função a desempenhar na sociedade, toma consciência e adquire capacidade de direcionar a própria prática. Assim, por meio dos processos de mediação e dos signos, e sendo o signo preponderante à linguagem, ocorre o desenvolvimento do ser humano. A escola, como instituição de educação, pode ser considerada um dos mediadores na constituição e desenvolvimento das FPS.

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se

apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais). [...] A capacidade de produzir ações compatíveis com as necessidades do projeto social aparece estritamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, traduzidas pelo domínio da própria vontade, das emoções e de todas as demais funções psicológicas pelo pensamento verbal e lógico, afastando-se do comportamento impulsivo comum aos animais ou mesmo ao homem primitivo, e dando os primeiros passos em direção à construção do homem comunista¹². (TULESKI, 2008, p. 143,147).

As instituições de Educação Superior são locais de produção de conhecimento e cultura, e devem desenvolver suas atividades e espaços a fim de favorecer o desenvolvimento psicológico, em especial, daqueles com necessidades educacionais especiais, de modo que essas funções criem estudantes ativos, conscientes, críticos ou passivos, processo que se dará de acordo com os tipos de instituições que temos: empreendedoras, mercantilistas, críticas ou democráticas, dentre outras. Portanto, cabe aos gestores, docentes, técnicos e demais funcionários realinharem seus planos de desenvolvimentos institucionais conforme o público estudantil que queiram formar.

2.3 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A deficiência, segundo a THC, é uma “construção histórica” (PICCOLO, 2014), sendo constituída nas relações sociais e produto destas. A THC não nega o aparato biológico, mas não o considera como determinante, conforme alega Piccolo (2014, p. 46): “[...] destarte, para entender a deficiência, é preciso primeiramente se apropriar em linhas gerais dos sutis mecanismos pelos quais as sociedades foram nominando e supostamente explicando seus fenômenos universais, [...] significa historicizar [...]”.

Bianchetti (1995) elabora uma retomada histórica do fenômeno da deficiência nos períodos históricos até o presente momento, desde os seus portadores sendo mortos no nomadismo primitivo devido à necessidade natural da sobrevivência, passando pelo conceito cristão de pecado, até a visão da deficiência no capitalismo, para o qual tal condição é tida como incapacidade, invalidez, tragédia, culpabilizando a pessoa por sua condição física, sensorial, mental e intelectual, pois “[...] as relações de produção definem a própria condição social de invalidez”. (PICCOLO, 2014, p. 55). Entendemos que não é a condição de deficiência que exclui, mas a sociedade em que estamos inseridos que

¹²Vygotsky citado por Tuleski (2008) pensou um projeto para o homem comunista, nos dias atuais, século XXI para qual homem projetamos a sociedade, a Educação Superior. Uma questão a refletirmos.

promove a exclusão, segregação, isolamento e, no momento atual, inclusão aparente da pessoa com deficiência.

O desenvolvimento e a educação da pessoa com deficiência figuram dentre os principais pilares de estudo para Vygotsky. Para Nuernberg (2008, p. 308), “é possível sintetizar as principais ideias de Vygotsky com respeito ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência a partir dos três princípios: a questão da quantidade e qualidade, a deficiência primária e secundária e a própria deficiência e compensação”.

Ao compilar as principais ideias de Vygotsky, Nuernberg (2008) enfatiza que, em relação à quantidade e qualidade, o precursor da THC não apoiava as concepções de educação e desenvolvimento que respaldavam a deficiência por meios quantitativos, ou seja, que mediam e mensuravam a deficiência em comparativo a pessoas ditas normais, bem como comparações entre crianças e adultos. Em relação ao quesito “qualidade”, Vygotsky (1997b) tratava da forma como ocorre a deficiência, em quais condições a pessoa com deficiência se desenvolve, e nesse sentido depreendeu que há leis próprias para cada situação.

Nuernberg (2008, p. 309) aponta que “Vygotsky distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que, por seu turno, engloba as consequências psicossociais da deficiência” (NUERNBERG, 2008, p. 309). Assim, não pode haver distinção entre as faces biológicas e sociais, pois “as consequências sociais do defeito acentuam, nutrem e consolidam o defeito em si. Neste problema não há aspecto em que o biológico possa ser separado do social” (VYGOTSKY, 1997b, p. 93, tradução nossa)¹³.

Nesse sentido, refletimos que intensificar as barreiras que limitam, inibem ou segregam a pessoa com deficiência é uma forma de preconceito, discriminação e exclusão à participação da pessoa com deficiência no meio social, cultural e educacional, restringindo seu desenvolvimento. E, assim, limita-se a pessoa pela condição de deficiência e não se ofertam possibilidades para seu desenvolvimento.

No que concerne à deficiência e compensação social, a deficiência seria o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo, como ele se observa enquanto pessoa com deficiência, podendo tomar como exemplo para a terminologia a deficiência intelectual,

¹³“Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKY, 1997, p. 93).

que é a mesma para muitas pessoas com essa condição, encontrando-se o diferencial no modo como cada um concebe a sua deficiência, ou seja, uma mesma nomenclatura socialmente constituída, mas com sentidos diferentes para cada pessoa. Assim,

A compensação social a que se refere Vygotsky consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência. (NUERNBER, 2008, p. 309).

O que a pessoa com deficiência pensa sobre si é um propulsor de sua representação como sujeito que apresenta tal condição de deficiência. Caso esse sujeito encontre barreiras, o processo de não aceitação da condição de deficiência se alarga e compromete seu desenvolvimento de forma ativa no meio social, tornando as limitações e incapacidades maiores que a compensação social. Nesse sentido, referimo-nos à mudança de cultura na medida em que, a partir do momento em que a deficiência é aceita socialmente, o sujeito que apresenta tal condição também o é, e para que haja essa aceitação é imprescindível a mudança da postura das pessoas não deficientes frente à deficiência, substituindo a ideia de incapacidade por capacidade de vir a ser, a partir da compreensão de que “[...] o homem é artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51).

Dessarte, na próxima seção apresentaremos como as universidades públicas e privadas do estado do Mato Grosso do Sul se organizaram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO LEGAL AO REAL

Para tratar da organização das universidades públicas e privadas do estado do Mato Grosso do Sul para a oferta do AEE, abordaremos a inclusão educacional na Educação Superior como socialmente constituída na história do desenvolvimento humano ao longo do processo de hominização.

Entender a inclusão nessa perspectiva teórica significa partir do materialismo histórico-dialético à compreensão dos fenômenos humanos. Sendo assim, faz-se necessário elucidar algumas categorias que se fizeram necessárias para o entendimento do objeto em questão como o singular, o particular e o universal, trabalho, alienação e superação.

3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

O Brasil foi colonizado pelos portugueses, que não ideavam a criação de universidades em suas colônias. Assim, partimos nesta dissertação do pressuposto de que a Educação Superior no Brasil foi pensada desde seus primórdios para a elite. Tal fato remonta ao século XIX, momento no qual a elite brasileira enviava seus filhos para Portugal ou outros países europeus de modo a cursarem uma universidade. As primeiras iniciativas de criar a universidade no Brasil não foram bem recebidas por Portugal, que não permitiu a criação de cursos de Educação Superior, com a exceção de dois cursos médico-cirúrgicos, um na Bahia e outro no Rio de Janeiro, ambos em 1808. (MATTOS, 1958, FÁVERO, L., 2000, FÁVERO, M., 2006).

As lutas pela Educação Superior continuaram no período do Império e da República. Após a Proclamação da República, pode-se afirmar que “[...] de 1889 até a Revolução de 1930, a Educação Superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais [...]” (FÁVERO, M., 2006, p. 18). Entre esses diplomas legais, a Constituição Federal de 1891 incumbiu ao Congresso legislar sobre a Educação Superior e criar tais instituições nos estados. No entanto, tal constituição não estabeleceu parâmetros para esse nível de educação.

Cury (2009) cita a Emenda nº 118, de 12 de dezembro de 1910, ao projeto da União naquele período, e trata da liberdade que teriam os institutos de Educação Superior, por possuírem personalidade jurídica, de administrar as finanças dos institutos:

I – Aos institutos de Ensino Superior: a) personalidade jurídica e competência para administrar seus patrimônios, lançar taxas de matrícula e de exame, e mais emolumentos por diplomas e certidões... b) completa liberdade de organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, exigindo exame de admissão para o ingresso em seus cursos [...]. (CURY, 2009, p. 722).

Nesse sentido, o Estado passou o papel de organizador do funcionamento, sistematizador da educação e detentor dos institutos para o mercado, o qual teria a finalidade de gerir a educação no tocante à cobrança de taxas e demais lucros advindos com os pagamentos realizados por filhos da elite para adquirir um título de graduado em curso de nível superior.

O Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, promulga a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, a partir da reforma proposta por Rivadavia da Cunha Corrêa (CORRÊA, 1912a, 1912b). Segundo Cury (2009), tal lei “desoficializa o ensino”, sendo uma forma de precarização das recém-criadas Instituições de Educação Superior, o que continuamos a vivenciar no século XXI, pois o Estado transfere o poder de ação sobre as instituições de educação para as iniciativas privadas.

Após a reforma de Rivadavia da Cunha Corrêa, outros decretos foram deliberados, como o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que visou reorganizar os ensinos secundário e superior, determinando que o Conselho de Justiça mantivesse os institutos superior e secundário sob sua subordinação. As cobranças de taxas para ingresso continuaram a ocorrer, mantendo-se a personalidade jurídica para que os institutos pudessem administrar os recursos financeiros advindos das taxas, doações e outros meios utilizados para manutenção própria. Tais institutos, apesar de possuírem autonomia, não podiam aumentar ou diminuir taxas sem o aval do Conselho de Justiça. Determinou-se também que haveria a realização de exame vestibular para candidatos com idade mínima de dezesseis anos, podendo-se aceitar estudantes que não tivessem atingido tal idade desde que apresentassem um desempenho “verdadeiramente brilhante”. (BRASIL, 1915, p. 3028).

O Art. 99 do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, determinava ainda que não haveria “alunos gratuitos nos institutos de Ensino Superior” (BRASIL, 1915, p. 3028), o que reforça o entendimento de que o ensino superior estava voltado a uma elite financeira que podia arcar com os devidos custos, excluindo-se então qualquer um que não tivesse tais condições.

O Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, unificou a educação primária e estabeleceu a reforma dos ensinos secundário e superior nos seguintes termos: o diretor

geral e presidente do conselho teria o cargo de reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ver Anexo A). Esse decreto inova ao trazer uma seção sobre Educação Superior, assim deliberando:

CAPÍTULO VII - Do Ensino Superior - Art. 33. O Ensino Superior a cargo do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, compreende os cursos de direito, de engenharia, de medicina, pharmacia e de odontologia. Art. 34. O ensino de direito será ministrado nas faculdades de Direito do Recife, de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 35. O ensino de engenharia será oficialmente ministrado na Escola Polytechnica da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 36. O ensino de medicina, de pharmacia e de odontologia será oficialmente ministrado nas Faculdades de Medicina e nas de Pharmacia e de Odontologia da Bahia e da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 37. Quando sejam creados outros institutos officiaes dos cursos referidos nos artigos anteriores, ficarão elles subordinados aos preceitos deste regulamento. (BRASIL, 1925, p. 20).

Assim, tal decreto organizou os programas de educação e patrimônio, mantendo a cobrança de taxas para o Ensino Superior (Capítulo VIII) e criando as associações de estudantes reconhecidas pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores como tendo personalidade jurídica para cobrança de taxas. Tais associações possuíam “fins científicos, literários ou de assistência escolar”. Os programas de ensino seriam elaborados pelos docentes anualmente, sendo então submetidos à aprovação de um conselho.

No que concerne às universidades, o capítulo IX apresenta dois artigos que enfatizam a organização, a criação e a manutenção das universidades, como segue:

Art. 259. É mantida, com a sua actual organização, no que não contrariar as disposições deste regulamento, a Universidade do Rio de Janeiro, cujo Reitor, salvo o disposto no art. 3º, será designado pelo Presidente da Republica de entre os Directores das Faculdades que a constituem. § 1º. Ser-lhe-ão incorporadas as Faculdades de Pharmacia e de Odontologia, agora creadas. § 2º O regimento interno da Universidade do Rio de Janeiro será revisto pelo actual Conselho Universitario e approved pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores.

Art. 260. Poderão ser creadas, nos mesmo termos da do Rio de Janeiro, outras Universidade, nos Estados de Pernambuco, Bahia, s. Paulo, Minas Geraes e Rio Grande do Sul. § 1º. Para este fim precederá á criação, por decreto do Poder Executivo, a prova de que a somma dos patrimonios, em edificios e instalações da Faculdade, que devem constituir a Universidade, é de 3.000.000\$, no minimo. § 2º. A criação dependerá de accôrdo com os governos dos Estados, afim de que estes concorram com um patrimônio, em titulos da dívida pública, cuja renda, destinada ao custeio das differentes Faculdades, dispense a subvenção da União para as Faculdades actualmente não officiaes. § 3º. Serão officalizadas, uma vez creada a Universidade, as fauldades equiparadas que della venha a fazer parte. § 4º. Creada a Universidade onde exista actualmente Faculdade official, o reitor da Universidade será sempre o director da Faculdade official mais antiga. Nas outras, o reitor será de livre nomeação do Governo. (BRASIL, 1915, p. 3028).

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, denominado Lei Francisco Campos, apresenta o sistema universitário e confere estatuto às universidades brasileiras, apontando como se daria a regência de toda a Educação Superior no Brasil:

Dispõe que o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras attenderá primordialmente, ao criterio dos reclamos e necessidades do paiz e, assim, será orientada pelos factores nacionaes de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circumstancias que possam interferir na realização dos altos designios universitarios.

Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em beneficio da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras. (BRASIL, 1931, p. 6945).

A Lei Francisco Campos considerava a universidade como um lócus de produção, sistematização e difusão do conhecimento, em benefício do indivíduo e da sociedade, com o objetivo de construir uma nação harmônica segundo um viés positivista dos fenômenos sociais¹⁴, ou seja, uma sociedade ordenada e progressista, que necessita do conhecimento científico e racional para fundar verdades absolutas, irrefutáveis e observáveis. Tal educação trouxe diversas mudanças para o contexto histórico da década de 1930, sem, contudo, deixar a tradicional abordagem elitista ao excluir estudantes oriundos das classes operária e agrícola. (SILVA, 2002; CURY, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve seu princípio com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava, em seu Art. 2º, a educação como “direito de todos”, podendo ser ministrada na escola e no lar, garantindo aos professores a liberdade para ensinar, determinando sua regência pelo Ministério da Educação e Cultura e citando a flexibilização no currículo (BRASIL, 1961, 51). Quanto à Educação Superior, o Art. 66

14 Na teoria positivista, os fatos são naturalizados, a partir de uma visão de que o progresso implica um estudo “[...] preciso, rigoroso, numérico dos fenômenos sociais [...]”¹⁴ (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 89).

determinava que o Ensino Superior teria “por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961, p. 51), e o Art. 67, que o Ensino Superior seria “ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional” (BRASIL, 1961, p. 51). A Lei possui uma marcante inovação no que se refere aos “excepcionais”, termo utilizado à época, garantindo empréstimos e subvenções do governo às instituições privadas que os recebiam e determinando que o objetivo desse ensino seria o de integrá-los à vida em comunidade.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968¹⁵, que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, preconizava:

Art. 1º O Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 4º As universidades e os estabelecimentos de Ensino Superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações. (BRASIL, 1968, p. 152).

Essa Lei garantiu que o papel da Educação Superior fosse o tripé ensino, pesquisa e extensão; que as pesquisas realizadas pudessem ser convertidas para a sociedade; que a sociedade tivesse conhecimento de tais pesquisas e; que as universidades fossem dotadas de autonomia didática, administrativa e financeira, conforme descrito em seus estatutos. O Art. 11, alínea e, retratava que deveria haver “flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa” (BRASIL, 1968, p. 152). Portanto, há de se pensar nessa colocação da Lei como uma prerrogativa para a flexibilização do currículo para estudantes com deficiência e demais estudantes público-alvo da educação especial.

Em complementação à Lei, o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, em seu Art. 2º, fez menção à universidade ao citar o indeferimento de autorização para funcionamento de instituições de educação superior que, mesmo preenchendo os requisitos

¹⁵ Essa lei foi revogada pela Lei nº 9394/1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192/1995.

mínimos, não estivessem vinculadas à formação para o mercado de trabalho, visando, em especial, ao desenvolvimento nacional ou regras de funcionamento.

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ainda vigente e criada após o período militar, norteia a educação brasileira e enfatiza a igualdade de acesso e condições a todos os níveis e modalidades do ensino, fundamenta a gratuidade e laicidade do ensino, afirma que a gestão deve ser democrática e não autocrática, define que haja respeito às diversidades quer sejam de ordem de pensamento, étnico-raciais, relacionais, e determina a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p. 9). Segundo a LDB, não há um período específico e determinado para a aprendizagem e educação, visto que tais processos ocorrem desde o nascimento até a morte para todos os indivíduos.

Essa legislação trata, nos artigos 16 a 20, das categorias administrativas. Faz-se necessária essa colocação para elucidarmos as categorias universitárias que trataremos ao longo da pesquisa, a saber: públicas estaduais, federais e particulares. Tais categorias podem ser qualificadas da seguinte forma:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996, p. 16).

Essa hierarquia dos sistemas de educação pode ser assim entendida:

O sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa

privada, os órgãos federais de educação. O sistema estadual de ensino, por sua vez, abrange as instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual; as instituições de ensino superior mantidas pelo Poder Público municipal. (TROPARDI FILHO, 2010, p. 28).

Assim, a educação superior privada, composta por universidades estaduais, municipais e distritais mantidas por iniciativa privada, é constituinte do sistema federal de educação e precisa, portanto, acompanhar os ditames do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, conforme Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

3.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CAMINHO PARA DEMOCRATIZAÇÃO?

A democratização da educação superior requer estudos relacionados à desigualdade social e à precarização do trabalho docente. Nesse sentido, uma nova forma de pensar essa educação surgiu com a Constituição de 1988 que, nos Artigos 205 a 214, determina uma educação democrática, de direito subjetivo, gratuito e de qualidade em todos os níveis, sem discriminação seja de raça, etnia, sexo, e condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência (CURY, 2008).

Dias Sobrinho (2010, p. 1224) trata essa educação como “[...] bem público, direito social e dever do Estado”. Esse princípio, conforme o autor, repele a chamada “educação mercadoria” ou “educação privatizada”, uma educação constituída pela terceira via, ou seja, um acordo entre o poder público e o terceiro setor para oferecer o ensino, transferindo as responsabilidade educadora para organizações não-governamentais, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, Instituto Alfa e Beto, entre outros. Essas ações diminuem o poder do Estado e fortalecem as iniciativas privadas, sendo características de um regime neoliberal, para o qual “[...] o fundamento da crise estaria no Estado” (PERONI; CAETANO, 2012, p. 58).

Com isso, a sociedade detentora do mercado capitalista passa a entender que a crise na educação é estatal, sendo então interessante a implementação de universidades privadas, baseando-se na tese de que o Estado não teria cumprido com a obrigação de educação para todos. Assim, pela terceira via, as propriedades são estatais, mas reguladas pela lógica do mercado, a exemplo de programas como Se Liga, Acelera, Circuito Campeão, Escola

Campeã e Fórmula da Vitória, do Instituto Ayrton Senna (IAS), sobre os quais as autoras destacam:

[...] o IAS, a partir dos programas educacionais, especialmente o *Acelera*, realizava parcerias com o governo federal ainda no período FHC, em que a descentralização, a terceirização e o repasse da execução das políticas sociais por meio de parcerias com o terceiro setor foram destaque na Reforma do Estado, como já apresentado no início deste texto. Os governos posteriores (Lula da Silva e Dilma Rousseff) não rompem com essa lógica. Ao contrário: por meio do Ministério da Educação, expandem e ampliam, inclusive sugerindo-os aos estados e municípios a partir do Guia de Tecnologias Educacionais, do PAR e da própria Presidência da República por meio do CDES, redesenhando a gestão da educação pública a partir de sistemas privados de educação e trazendo consequências para a gestão democrática da educação. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 64).

Assim, ponderamos que a Política de Acesso do governo Fernando Henrique Cardoso foi via privatização e a educação superior, adequada ao mercado de capital (ALMEIDA, 2015).

Para que isso ocorresse, foi necessário reformar o aparelho do Estado por meio de um Plano Diretor, o qual preconizava que:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. [...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p. 12).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o Estado transferiu responsabilidades de executor e controlador das necessidades fundamentais como educação e saúde para coletor e redistribuidor de recursos coletados dos impostos pagos pelos cidadãos. A educação não é exclusiva do Estado: outras organizações não-estatais recebem uma quantia de recursos financeiros para “tomar conta” de tal direito, fortalecendo-se na concepção dos cidadãos a ideia de que o caráter público é ineficaz e faz-se necessário a privatização. No processo de privatização, Fernando Henrique Cardoso, à frente do Governo Federal, visou a “extensão aos alunos carentes de oportunidade de acesso e permanência no ensino

superior, através da concessão de ‘crédito educativo’” (BRASIL, 1996), ou seja, a democratização e ampliação do acesso ao ensino superior, nesse modelo, se dariam pela via da privatização. No que se refere à educação básica, priorizou-se o investimento em educação profissional, que foi aperfeiçoada com o objetivo de melhorar e ampliar a mão de obra qualificada, tendo sido a educação superior considerada como gasto excessivo¹⁶. Esses objetivos estão em consonância como as diretrizes do Banco Mundial, que visa à prevalência dos gastos com educação em seus níveis básico e profissionalizante.

Os PPAs têm o período de quatro anos de duração. Tiveram seu início no governo Fernando Collor de Melo¹⁷. O governo Fernando Henrique Cardoso contou com dois PPAs: no primeiro, correspondente ao período de 1996 a 1999, elegeu-se como prioridade, na área da educação, a valorização do magistério como educação técnica, o investimento na educação básica, a recuperação, modernização e qualificação das IES, por meio de recursos advindos do Banco Nacional de Desenvolvimento, com ênfase na aquisição de implementos para hospitais universitários, e a instituição do Crédito Educativo (Creduc), mantido pelo Banco Mundial para estudantes carentes terem acesso a instituições de ensino privadas. O Creduc, posteriormente, foi substituído pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), atualmente em voga. Esse PPA foi denominado Brasil em Ação e teve como objetivo maior a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento do país. Com a expansão do setor privado na ampliação da educação superior, “foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE” (CORBUCCI, 2004, p. 677), assim, beneficiando a iniciativa privada.

O segundo PPA do governo Fernando Henrique Cardoso, intitulado Avança Brasil, teve duração de 2000 a 2003 e contou com dois grandes objetivos:

- a) racionalizar e melhorar a qualidade do gasto público, “levando em conta um cenário de restrições ao seu financiamento”; e
- b) implantar um sistema de gestão pública orientada para resultados que assegurassem o motivo anterior e conferissem mais eficiência à aplicação de recursos públicos e eficácia para legitimar as ações de governo junto à sociedade civil. (CALMON; GUZZO, 2002, p. 10 apud AMORIM, 2016, p. 95).

¹⁶Para Corbucci (2004, p. 684) “não são os gastos com a educação superior que são excessivos, mas os gastos com a educação básica que são ineficientes”.

¹⁷ Para conhecimento, o primeiro PPA mencionado não será discutido nesse trabalho.

A educação superior federal pública é, então, considerada como gasto público, atendendo a uma parcela menor da sociedade, o que levou à diminuição do seu orçamento (CORBUCCI, 2007). Isto propiciou às iniciativas privadas receberem uma fatia a mais do orçamento público para financiar a educação daqueles que não podem usufruir da educação superior pública, quer por questões financeiras, quer por não terem recebido uma educação básica de qualidade. (CORBUCCI, 2004).

O quarto PPA foi o primeiro do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2004 a 2007), mantendo o mesmo formato metodológico do seu antecessor, e teve como escopo “inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda e ambientalmente sustentável; e promoção da cidadania e fortalecimento da democracia” (BRASIL, 2004a, p. 3).

Quanto à educação, visou pelo prisma da inclusão e não da privatização. Teve como mote “Um Brasil de Todos” e, assim, a democratização do acesso pela via da inclusão social e educacional. As políticas do governo Lula visaram estudantes historicamente desassistidos pelo ente público (negros, índios, quilombolas, indígenas e estudantes com deficiência), estudantes estes geralmente em situação de vulnerabilidade econômica, social e educacional. A não priorização da educação superior, no entanto, continuou no primeiro mandato do governo Lula, permanecendo a responsabilidade desse nível de educação para o setor privado (ALMEIDA, 2015). Como principais políticas desse governo, temos que:

No primeiro mandato do Presidente Lula, as principais políticas para o ensino superior foram: a) criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004; b) Parcerias Público Privadas, Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004; c) Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.972 de 02 de dezembro de 2004; d) Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei nº 11.128 de 28 de junho de 2005; e educação à distância - Universidade Aberta do Brasil (UAB). (ALMEIDA, 2015, p. 107).

Assim, apesar das conquistas citadas, entendemos, conforme apontam Peroni e Caetano (2012) e Almeida (2015), que o primeiro mandato do governo Lula não rompeu com a lógica da privatização. A principal diferença a ser apontada entre os mandatos do governo Lula e os anteriores é o fato de que os PPAs contaram com a participação social dos grupos interessados – ou seja, o público-alvo das ações.

O PPA da segunda gestão do governo Lula (2008 a 2011), intitulado “Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade”, contou com intensa

participação da sociedade e lançou quatro programas com o escopo de expandir a educação pública educação superior: o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa Expandir (2006), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2007) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (2008-2009). O primeiro programa estava relacionado ao oferecimento de bolsas integrais ou parciais a estudantes oriundos da educação pública que realizasse o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Programa Expandir visou à criação de universidades federais no interior do país. A Universidade Aberta do Brasil previa a formação de professores para a educação básica por meio de cursos de licenciatura à distância organizados por redes de universidades federais. Por fim, o Reuni tinha como “objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009).

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) também foi criado para auxiliar a permanência de estudantes com renda baixa em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, tendo como objetivo dar oportunidades potencialmente equalizadas aos estudantes e apoiá-los em seu desempenho acadêmico, visando combater situações de repetência e evasão. Entendemos esse plano como uma estratégia de democratização não no sentido de ingresso e expansão do número de matrículas, mas no sentido do amplo acesso às viabilidades oferecidas pelas universidades, constituindo-se em uma política de ação afirmativa como alternativa à democratização na educação superior.

Santos e Silva (2012) avaliam o governo de Fernando Henrique Cardoso como igualitário e o governo Lula como equitativo, entendendo que ambos estavam alicerçados na ótica do neoliberalismo devido às pressões macroeconômicas de políticas econômicas externas que determinam as políticas internas, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que visam a educação como mercadoria. O governo Lula, no entanto, enfoca em vieses ideológicos pautados na inclusão de grupos historicamente excluídos. Uma das formas de democratização do acesso não elencada anteriormente foi o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que permite a ampliação de acesso, bem como a mobilidade dos estudantes. Compreendemos que os dois governos objetivaram a democratização do acesso, um pela

via da privatização o outro pela via da inclusão. No entanto, ainda prevaleceu a lógica privatista, como pode ser percebido nos programas Fies e ProUni.

O governo de Dilma Rousseff compartilhou das políticas educacionais dos governos anteriores, podendo-se destacar como novidade favorável aos estudantes o programa Ciência sem Fronteiras, que possibilitou a mobilidade acadêmica dos estudantes para universidades estrangeiras, ampliando seu desenvolvimento e aprendizagem total. Ferreira (2012) ressalta que a:

Política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (FERREIRA, 2012, p. 468).

Constatou-se, pois, uma universidade pública com princípios da educação como mercadoria. Há a continuidade da democratização do acesso, enfatizando a inclusão da mesma maneira que no governo anterior sem, no entanto, excluir a participação do mercado. Para tentar sair dessa seara, seriam necessárias, segundo Ferreira (2012, p. 468), mudanças estruturais com agendas que permitissem a “[...] revisão da dívida pública e do sistema tributário; a mudança da estrutura de impostos, fazendo-a progressiva, baseada na riqueza antes que nos rendimentos do trabalho [...]”. Tomando-se tais medidas e sendo efetivos seus resultados, quiçá o governo poderia se desvencilhar da política econômica externa e ter possibilidade de realmente ofertar educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Portanto, a análise da democratização do acesso por meio do estudo dos Planos Plurianuais (PPA) nos permitiu considerar que um fato corrente na gestão atual, bem como nas anteriores, é que o governo federal tem investido na educação privada por meio dos financiamentos educacionais, sucateando as universidades públicas federais por meio de cortes nos chamados gastos públicos. A educação é, pois, entendida como gasto pelos organismos macroeconômicos e políticos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o que propicia aos governos uma complacência a tal posicionamento, visto que ele tem se mostrado eficaz para a promoção da economia do país. Assim, a educação tem-se traduzido em mercadoria e não como compromisso social

do Estado para seus cidadãos, conforme apontado e aprofundado por Almeida (2009), Catani, Hey e Gilioli (2006), Cunha (1985) e Sguissardi (2015).

3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA FRENTE À DIALÉTICA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO¹⁸

Estes são tempos de desassossego, perplexidades e perdas das referências valorativas da vida. [...] Sem valor público e social, uma universidade não é universidade. (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 664, 660).

Nesta seção, propomo-nos apresentar a Educação Superior que entendemos como inclusiva, no contexto de uma sociedade de classes antagônicas como a capitalista. Em uma sociedade classista, os indivíduos se constituem histórica, social e culturalmente no mundo do trabalho, e, nesse sentido, tornam-se regulados pelas leis do mercado, ou seja, pela regulação econômica, favorecendo assim a exploração do homem pelo próprio homem.

A educação, portanto, torna-se mais uma mercadoria, “[...] uma forma de acumulação de capital [...]” (CUNHA, 2014, p. 364). Nesse contexto social, é possível uma educação inclusiva na Educação Superior conquanto tal inclusão seja entendida como “[...] o motor do desenvolvimento, na medida em que produz recursos humanos na qualidade e na quantidade requeridas; realiza pesquisas, puras e aplicadas, que permitem solucionar, de modo criativo, os problemas que impedem ou retardam o desenvolvimento [...]” (CUNHA, 2013a, p. 86).

Sob essa ótica, não é possível pensar uma educação inclusiva caso o modelo educacional esteja alinhado à lógica do mercado capitalista, visto que “na sociedade capitalista, a educação visa transformar os filhos dos trabalhadores (tanto os trabalhadores diretos quanto os não diretos) em novos trabalhadores, *qualificados* conforme as exigências da divisão técnica e social do trabalho” (CUNHA, 2013a, p. 87). Há uma dicotomia através da qual alguns estudantes são treinados para as tarefas “chão da fábrica”

¹³Parte dessa seção foi retirada do artigo: PLETSCHE, Marcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 17, 2011. (grifo nosso).

e outros para os “tapetes”. Os estudantes com deficiência encontram-se na primeira situação. Nesse sentido, há uma inclusão alienante que contribui para a exclusão marginal.

A inclusão ocorrerá quando considerarmos os estudantes em suas diferenças, capacidades e potencialidades ao mesmo tempo em que a sociedade pensar cada estudante como sujeito ativo do processo e apto tanto a aprender quanto a contribuir para a transformação social em vez de sujeito passivo, sendo um mero recebedor do que lhe é transmitido. Portanto, é imprescindível, conforme Dias Sobrinho (2014), que os saberes e conhecimentos produzidos na universidade do século XXI englobem todos os estudantes de forma democrática. O mesmo autor, ao discorrer sobre as repercussões da educação sobre o mundo moderno, afirma que:

De modo especial, a Educação Superior é profundamente afetada, em razão da responsabilidade que lhe é atribuída de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições de possibilidade da economia global. (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 645).

Vivemos em um mundo globalizado, no qual o sentido da inclusão educacional universitária vai além do papel essencial da universidade, ou seja, da produção e promoção do conhecimento, pois a sociedade capitalista tem como urgência a produção de mercadoria. Sendo a educação uma mercadoria, impõe-se a necessidade de formar profissionais de acordo com as exigências do mercado do trabalho, pelo qual milhares de trabalhadores são excluídos cotidianamente.

Isso se reflete diretamente nas universidades, nas quais milhares de estudantes com deficiência são excluídos por não possuírem as “competências” ditadas pela lógica do capital e, ainda quando incluídos, ou seja, aprovados por ingresso em processos seletivos, se deparam com uma nova forma de exclusão, pois a universidade, em sua estrutura física, institucional, arquitetônica e pedagógica não é pensada para eles, ocorrendo o fenômeno da exclusão na inclusão ou inclusão marginal.

O Relatório Mundial Sobre a Deficiência (OMS, 2012) relata haver mais de um bilhão de pessoas com deficiência, dentre as quais duzentas mil encontram-se em condições graves. O documento enfatiza que esses números tendem a ampliar ao longo do tempo devido a fatores como envelhecimento da população, doenças crônicas, doenças cardiovasculares, cânceres e transtornos mentais, citando ainda que:

Em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em

parte, isto se deve ao fato de as pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideram garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte, e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres. (OMS, 2012, p. 21).

Em se tratando de educação, Dias Sobrinho (2014) aborda a questão da economia do conhecimento, o empreendedorismo, como uma das formas de exclusão:

O novo paradigma imposto pela economia do conhecimento concita a Educação Superior a transformar-se radicalmente, sob o império do mercado, como se isso fosse uma necessidade inexorável da competitividade no capitalismo globalizado.

[...] Na esteira da economia do conhecimento tendem a prosperar uma mercantilização massiva das atividades educacionais e das instituições privadas, as lógicas empresariais na gestão, na organização dos processos de produção, distribuição e transferência de conhecimentos e nos sentidos da formação. Se a referência central é o lucro, então, os conhecimentos são entendidos mais como propriedades privadas e, portanto, bens comercializáveis, que fundamentos da vida social e, coerentemente, a formação se identifica mais com a capacitação técnica e profissional que com o desenvolvimento integral dos indivíduos, com a equidade e o fortalecimento da cidadania. Nesse modelo econômico, o conhecimento de função utilitarista é apropriado privadamente e se apresenta como um dos mais robustos instrumentos da competitividade individual e de instauração da rivalidade no meio social (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 650).

Nesse sentido, há de se estudar como incluir os estudantes com deficiência¹⁹, já que estes, por vezes, possuem agilidades, competitividades, autonomia e ritmos de aprendizado que não se encontram equivalentes ao que é considerado necessário aos meios de produção, além de serem mais coletivos do que individuais, não estando, portanto, treinados nas escolas de educação básica para a lógica mercantilista. Não competirão, assim, com aqueles que absorvem conhecimentos e técnicas de forma mais rápida, mais lucrativa e com maior probabilidade de maior produção (DIAS SOBRINHO, 2014).

Como pontuado anteriormente, a economia do conhecimento valoriza o “capitalismo acadêmico” e a “universidade empreendedora”. Seu objetivo declarado é promover o desenvolvimento e o progresso, mas, embora aluda a um indefinido benefício social, acaba fortalecendo a ideologia do individualismo possessivo, da rivalidade competitiva e da exclusão dos mais fracos. [...] A inclusão educativa é uma questão central da justiça social e, portanto, condição da democracia. Mas a inclusão educativa deve propiciar um outro tipo de educação que não seja mera adesão à agenda global da hegemonia neoliberal. Isso requer retomar o significado essencial dos fins da educação: a formação integral – científica, técnica, profissional, intelectual, cultural, ética, política,

¹⁹Segundo Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de promover a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a diminuição do risco a pobreza, vulnerabilidade social, é necessário capacitação, treinamento para o mercado de trabalho, integração mercado de trabalho e universidade, ampliação de ofertas de trabalho para esses estudantes. De forma semelhante à OMS, enfatiza a questão da capacitação dessas pessoas, escutá-las, retirar as barreiras que as impedem a participação ativa no mercado de trabalho.

social - como processo de construção de sujeitos históricos (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 657- 660).

Sawaia (1999, p. 8) trata da “exclusão ou inclusão perversa”. Segundo esta autora, a análise da exclusão é complexa e deve ser feita de modo social e histórico, visto que tal processo “se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações”, complementando que:

A sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo. Nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram fora do econômico. (SAWAIA, 1999, p. 8).

A autora trata os processos de exclusão/inclusão como dialéticos, sendo produtos dessa sociedade excludente, que torna exclusão em inclusão, resultando na chamada inclusão educacional marginal ou inclusão perversa.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético pois só existem relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 1999, p. 9).

Nesse sentido, a exclusão faz parte da sociedade em que vivemos, a qual é constituída desde sua gênese por processos excludentes embasados na propriedade privada, na divisão social do trabalho e na exploração do homem pelo próprio homem. Com isso, a dicotomia entre inclusão e exclusão faz parte do mesmo encadeamento. Os preconceitos²⁰ e estereótipos são faces de processos excludentes gerados nas relações sociais. Nas universidades, inferimos que há preconceito até mesmo com a forma de ingresso, via cotas, dos estudantes que têm algum tipo de deficiência, assim como ocorre com os negros, índios e estudantes de baixa renda, também contemplados pelo sistema de cotas.

[...] Partimos do fato de que a vida cotidiana produz, em sua dimensão social, os preconceitos, bem como de que a base antropológica dessa produção é a particularidade individual, ao passo que o “tecido conjuntivo” emocional é a fé. Mas disso não decorre, nem fática nem logicamente, a existência do sistema de

²⁰O tema preconceito não será tratado neste relatório, mencionamo-los para relatar que nas instituições os diferentes sofrem preconceito. Esse tema será tratado oportunamente (MADRUGA; ANACHE; NANTES, 2018).

preconceitos sociais estereotipados. É ao contrário: a particularidade do homem está vinculada aos sistemas de preconceitos pelo fato de, também na própria sociedade, predominarem – embora em outro plano e com variações – sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos. O que provoca tais sistemas de preconceitos? São provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais. (HELLER, 2016, p. 1-26).

Para Heller (2016), “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”. Vieira e Maciel (2009, p. 237) complementam esse pensamento, definindo “o preconceito como uma objetivação humana, produzida no seio da atividade prática coletiva, e que, ao ser apropriado pelos indivíduos, assim como tantas outras objetivações, ele concorre para a formação do psiquismo”. O preconceito é, portanto, um dos entraves ao processo de inclusão universitária dos estudantes com deficiência.

Retomando a questão das universidades, Sguissardi (2000, p. 7) trata a Educação Superior no Brasil como um desafio diante das questões econômicas, políticas e sociais, pois “[...] continua elitista e cada vez mais privatizada”. Dezoitos anos passados desde tal afirmação do autor, a universidade continua tal qual a referida citação, e ingressamos no século XXI com muitos desafios, a exemplo do alastramento das leis do mercado pelas universidades públicas, conforme o autor constata em publicação posterior:

A drástica redução do financiamento público, a criação de fundações privadas no interior das IES públicas, entre outras formas de retirada do Estado da manutenção do setor, e a contenção na sua expansão, assim como o desenfreado processo de expansão da universidade privada, em especial a com fins lucrativos; o aumento da diferenciação institucional e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária, são apenas algumas decorrências das profundas mudanças na economia pós-fordista e na organização do Estado pós-moderno ou pós-Estado do Bem-Estar. (SGUISSARDI, 2011, p. 285).

Como afirmamos anteriormente, prevalece o entendimento de que a universidade necessita cada vez mais produzir, ser competitiva e ser empreendedora, em suma, estar de acordo com a lógica do mercado capitalista, o que incorre diretamente na precarização das universidades públicas e no crescimento de demandas de matrículas e promoção no sentido de liquidação da educação em instituições de fundo privado com a aquiescência do Estado neoliberal.

Portanto, a educação tem sido considerada uma mercadoria de grande lucratividade, custeada pelos governos ou pelo próprio Estado, o que leva ao sucateamento das universidades públicas, à desvalorização dos professores e técnicos e ao excessivo número

de estudantes em salas de aula, prejudicando o ato de produzir o conhecimento em prol da execução das diretrizes impostas pelo mercado financeiro.

A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento, da extensão e prestação de serviços, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais em resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital. Ao mesmo tempo em que a mundialização aponta, entre outros, para programas de empreendedorismo e inovação, seus processos econômicos tendem a desestabilizar a já bastante precária autonomia acadêmica e institucional. [...] Em particular, nosso ponto de partida consiste em que a Educação Superior (pública e privada) encontra-se em transição para um estatuto mais econômico do que de formação humana em suas funções de formação e produção de conhecimento, e na dimensão financeira da economia política mundializada. Instituições brasileiras de Educação Superior, seus alunos e professores passam, agora, a interagir em uma economia planetária com profundas implicações políticas. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 119).

Os autores retratam um Brasil no qual as universidades são regidas pela dualidade educacional que “[...] reproduz as diferenças sociais, característica histórica do Brasil” (SILVA JUNIOR & SGUISSARDI, 2013, p. 159), bem como por excesso de produção, inovação tecnológica e competitividade, fatores estes que, por vezes, inviabilizam a permanência dos estudantes com deficiência nessa nova abordagem educacional, visto que muitos deles não atendem aos requisitos solicitados pelos financiadores das universidades, sendo, assim, excluídos. Estudantes que se “adaptam” ao modelo educacional de mercado, por sua vez, têm possibilidades de desenvolvimento e novas experiências estudantis como, por exemplo, a mobilidade acadêmica para outros países.

Assim, a educação deixa de ser considerada como um direito e torna-se mercadoria, aumentando então a demanda e, com isso, a necessidade de números de matrículas e a expansão dos grupos empresariais no ramo da educação, processo esse que:

Dá-se no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis. (SGUISSARDI, 2015, p. 875).

Nesse sentido, subsiste a educação universitária dos estudantes, excluídos do processo mesmo estando incluídos quando se levam em conta tão-somente os diplomas legais. Pesquisadores dessa temática, Silva e Veloso (2010), Carmo et al. (2014), Veloso e Maciel (2015), Nozu, Silva e Anache (2018) e Cabral (2018) têm tratado da questão do acesso e permanência do estudante público-alvo do Programa Nacional de Assistência

Estudantil (PNAES), ao qual fazem parte também os estudantes PAEE e os demais estudantes que requerem o AEE.

Silva e Veloso (2010) argumentam que há contradição na legislação, pois ao mesmo tempo em que esta favorece a democratização do acesso na forma de ações como educação gratuita, dá respaldo a uma educação a ser conquistada via mérito. Nesse âmbito, “a permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção do crescimento quantitativo [...] e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade)” (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

Carmo et al. (2014), sugerem a melhoria do ensino médio, os investimentos na capacitação docente e o fortalecimento da educação pública como formas de democratização do acesso. Quanto a essa forma de acesso/ingresso, Veloso e Maciel (2015, p. 228) analisaram o que é entendido por acesso, destacando então três dimensões: “o de ingresso, o de permanência e o de qualidade na formação, contrapondo-se, assim a uma visão fragmentada e imediatista” (VELOSO; MACIEL, 2015). A universidade que abarca os princípios inclusivistas congrega, pois, essas três dimensões.

Cabral (2018), ao versar sobre as políticas de ações afirmativas, atenta para as pessoas com deficiência e, ao tecer considerações sobre o acesso na educação superior, enfatiza que:

Importa considerar, ainda nesse processo, que diversos outros fatores, para além da reserva de vagas, permeiam o que chamamos de inclusão das pessoas com deficiência nos contextos universitários como, por exemplo: a transição do aluno da escola para a universidade; sua representação funcional para a escolha do curso; a identificação e reconhecimento de suas necessidades; os fatores inerentes à construção social e da identidade do estudante no contexto universitário; as políticas institucionais; as iniciativas de sensibilização e orientação no contexto universitário para superar situações de discriminação negativa; os incentivos ao empoderamento e autonomia do estudante; a formação e atuação docente; as estratégias pedagógicas; as adaptações ou adequações curriculares; os recursos tecnológicos, materiais e elementos curriculares; os recursos humanos; as avaliações institucionais; a interação entre a universidade e a comunidade; a relação entre a universidade e o mercado de trabalho. (CABRAL, 2018, p. 18).

O autor elenca outras ações que podem ser consideradas como acesso ao estudante que requer necessidades educacionais especiais na Educação Superior. Nozu, Silva e Anache (2018) também asseveram sobre as estratégias de permanência dos estudantes NEE na Educação Superior. Dentre elas, citam a adequação dos espaços físicos, a oferta de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva, a formação de docentes e técnicos

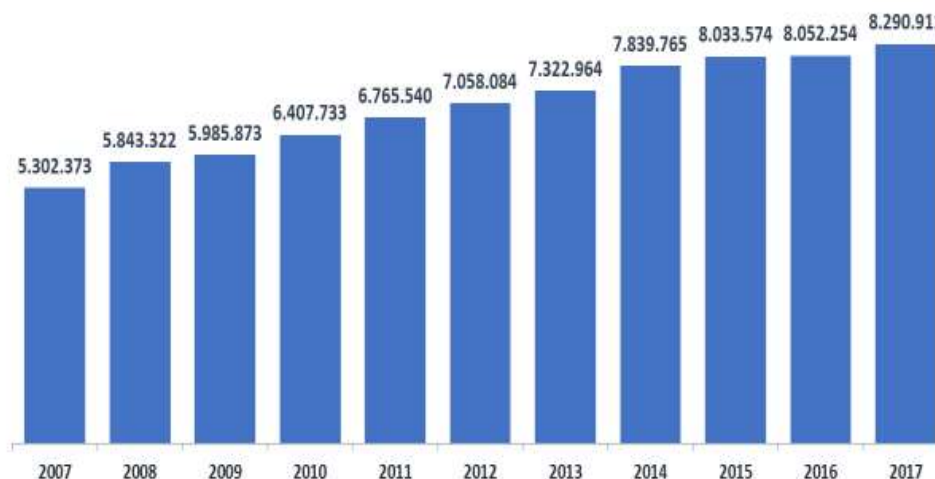
administrativos e as disciplinas de Libras nos cursos de graduação como algumas das estratégias que podem funcionar como facilitadores da permanência na universidade.

Entendemos que há um movimento contraditório na forma de acesso, permanência, trajetória e conclusão desses estudantes nos cursos a que ingressaram, pois, ao mesmo tempo em que há o favorecimento do acesso por meio das políticas educacionais, há também um recuo do poder público, que elabora as legislações e políticas educacionais na questão do sucateamento das universidades, em especial as públicas, fato este que pode ser evidenciado nos cortes orçamentários. Trataremos um pouco mais sobre esse movimento contraditório de exclusão e inclusão na seção seguinte.

3.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

As leis, decretos, pareceres, notas, portarias e declarações enfatizam o direito à educação e ao acesso de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nos diversos níveis da educação. No entanto, os diplomas legais estão sendo efetivados nas universidades, o que atesta que tais estudantes realmente conseguem avançar nesse nível de educação. O Gráfico 1 mostra a evolução desse avanço no quesito número de estudantes matriculados modalidade presencial e à distância nos anos de 2007 a 2017.

Gráfico 1. Evolução de matrículas educação presencial e a distância no Brasil.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017a).

No Brasil, tal crescimento se configura com a ampliação de cursos na esfera de educação de direito privado. Essa evolução se deve ao Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como objetivo ampliar a democratização do acesso e a permanência na Educação Superior. O Reuni foi institucionalizado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) e tinha como meta dobrar o número de estudantes em dez anos. No entanto, o ingresso de estudantes cresceu de forma mais rápida que o número de instituições, o que levou a um desequilíbrio na relação entre o número de discentes (8.290.911) e docentes (384.094) em 2016. No período compreendido entre 2016 a 2017, constatou-se um decréscimo de 3.421 docentes e um aumento 238.657 estudantes, fato este que pode ser explicado também pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que tratava de cortes nos gastos públicos, aprovada pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.

Embora tenha havido uma relativa ampliação no número de vagas e a criação de novas instituições, a diminuição do orçamento para os gastos com educação levou à ampliação do sucateamento das instituições já existentes e ao aumento do número de estudantes por docente a um ponto em que a diferença não pôde mais ser observada como equitativa, visto que há instituições em que há um número de estudantes elevado para uma equipe diminuta de professores, a exemplo de algumas faculdades e cursos nas áreas de humanas, enquanto cursos tradicionalmente mais elitizados, como medicina, em geral, contam com um maior número de professores para uma parcela mínima de estudantes. Dos 384.094 docentes, 209.442 estão nas universidades privadas, nas quais também se encontram matriculados 6.241.307 do total de 8.290.911 estudantes (INEP, 2017, BORGES; AQUINO, 2012).

Na Gráfico 1 temos os valores numéricos de estudantes matriculados na Educação Superior no ano de 2017. Verificamos que, no Brasil, dos 8.286.663 estudantes matriculados em cursos de graduação, 38.272 apresentam condição de deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtorno global do desenvolvimento, dentre os quais 23.979 estão nas universidades privadas. A partir desses dados, podemos refletir sobre os fatores que levam o estudante com necessidades educacionais especiais a optar pelas instituições privadas, quer sejam de fim estrito, confessional ou filantrópico: maior número de vagas que lhes são destinadas, facilidades no ingresso e maior aceitação e respeito pelas condições especiais de cada estudante. São multifatores que merecem maiores investigações.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2917a)²¹ informa que no ano de 2017 o total de estudantes matriculados na Educação Superior foi de 8.048.701, dentre os quais mais de 99% não apresentam características de pessoas com deficiência, o que evidencia que fatores como preconceito, falta de estímulo e condições materiais e subjetivas não oportunizam o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior. Não podemos deixar de versar que esse fator é constituinte do processo histórico do ser humano.

Nesse sentido, se observamos que o preconceito é um dos fatores determinantes para a exclusão ou, ao menos, a não-inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, há de se pensar em que meios tal preconceito foi produzido, visto que os modos de produção material não estão alijados na nossa constituição por sermos seres sociais. Acerca disto, Rambo (2010, p. 17) afirma que “dessa forma, não podemos analisar a educação escolar e o processo de inclusão de forma isolada dos modos de produção e precisamos levar em consideração as transformações ocorridas nas relações humanas no decorrer da história da humanidade” (RAMBO, 2010, p. 17).

A Tabela 1 traz o número de estudantes do ensino superior com deficiência (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual), autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação matriculados por categoria administrativa.

Tabela 1. Número de estudantes do ensino superior público-alvo da educação especial e inclusiva por categoria administrativa.

Categorias Administrativas	Estudantes no Brasil
Instituições de Educação Superior Municipais	241
Instituições de Educação Superior Estaduais	3.385
Instituições de Educação Superior Federais	10.667
Instituições de Educação Superior Privadas	23.979
Total	38.272

Fonte: INEP (2017a).

Organização: a autora.

²¹ Leituras realizadas a partir da sinopse estatística do INEP, atualizado dia 20 de setembro de 2017, apontam que menos de meio por cento de estudantes com algum tipo de deficiência, cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, altas habilidades/superdotação, ou seja, 0,0046185056638601 no Brasil contemplam esse público. De um total de 8.286.663. (INEP, 2017).

De acordo com tal sinopse estatística, na região Centro-Oeste há 772.300 estudantes que se encontram na Educação Superior, dos quais 128.910 estão matriculados em cursos presenciais e à distância no estado de Mato Grosso do Sul. Destes, 847 (325 em universidades privadas e 522 em universidades públicas) apresentam situação de deficiência (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual), autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação (INEP, 2017a).

Um dos fatores prevalentes entre os 6.241.307 de estudantes cursando nível superior em educação privada refere-se à alta incidência do Programa Universidade Para Todos (ProUni) regulamentado pelo Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a), que são de dotação orçamentária do Ministério da Educação. Com isto, inferimos que a privatização da Educação Superior no país consiste em um sintoma claro da mercantilização e massificação do ensino por meio da qual a educação acabou por tornar-se mercadoria. (SGUISSARDI, 2008).

Tal situação incide na região Centro-Oeste, que apresentou no ano de 2017 um total de 772.300 estudantes na Educação Superior, 582.979 matriculados em instituições privadas. Este fato nos leva a questionar quais as condições de acesso e permanência que levam os estudantes à preferência de ingresso nas universidades privadas.

Conforme dados do censo da Educação Superior 2017, no Brasil existem 2.448 IES, 28 das quais se encontram no estado de Mato Grosso do Sul, sendo 24 privadas e 4 públicas (dentre estas, 3 federais). Campo Grande, capital do estado, conta com 11 das 28 instituições, enquanto as demais encontram-se distribuídas entre municípios do interior. Dentre as instituições, 20 são consideradas faculdades²² conforme os critérios elencados no Decreto nº 5.773/2006.

Segundo Cunha (2000, p. 43), “o campo do Ensino Superior brasileiro destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional”. Esse fato é demonstrado com número de faculdades existentes no Brasil, que corresponde a 2.020 dentre um total de 2.448 IES.

A Tabela 2 traz o número de estudantes do ensino superior PAEE na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul:

²²O objetivo das faculdades é com o ensino, não há a obrigatoriedade o envolvimento com pesquisa e extensão.

Tabela 2. Número de estudantes do ensino superior com deficiência, altas habilidades/superdotação na Região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul/2017.

Estudantes na Região Centro Oeste		Estudantes em Mato Grosso do Sul	
Municipal	27	Municipal	0
Estadual	202	Estadual	30
Federal	984	Federal	492
Privada	2422	Privada	325
Total	3.635	Total	847

Fonte: INEP (2017a).

Organização: a autora.

No Brasil, há 38.272 estudantes matriculados que se encontram em situação de público-alvo da educação especial, dentre os quais 23.979 concentram-se em instituições privadas. Conforme a Tabela 2, ocorre em Mato Grosso do Sul que tais estudantes são mais frequentes em instituições públicas (522) do que nas universidades privadas (325), o que levanta o questionamento de como a educação inclusiva e a aceitação às pessoas com deficiência vêm sendo trabalhadas nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul.

Até este momento do estudo, ainda não foi possível uma resposta elucidativa para tal questionamento, contudo levantamos a hipótese que, a partir da vigência dos diplomas legais, tal como o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996 (MEC, 1996), proclamado pelo então ministro da Educação Paulo Renato de Souza, enfatiza-se a obrigatoriedade de uma política que atenda aos direitos do estudante com deficiência nas universidades, sendo então implementadas estratégias como as bancas de seleção exclusivas para esse público, considerando as especificidades de cada candidato, respeitando sua condição de pessoa com deficiência e traçando estratégias para o ingresso desse público nesse nível de educação. A partir deste aviso, foi possível pensar no ingresso de tais estudantes, bem como suas características e seus números.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), estimava-se que, em 2016, a população brasileira fosse de cerca de 206.081.432 de habitantes, dentre os quais 24% teriam algum tipo de deficiência. Essa estimativa, por si só, é relevante para pesquisarmos como as universidades, quer sejam de fundo público, quer sejam de fundo privado, organizaram-se e continuam a se organizar para receber os estudantes com condições sensoriais, físicas, intelectuais e comportamentais tão díspares.

4 O ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DOS ESPAÇOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, temos como objetivo apresentar a temática da inclusão de estudantes com deficiência e demais estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial no ensino superior, bem como expor o AEE como uma possibilidade de permanência nas universidades.

4.1 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A inclusão de pessoas com deficiência²³ no meio social tem sido prevalente nos argumentos sociais, nas políticas públicas e nas discussões de pesquisadores e estudiosos da área da educação especial (MACIEL; ANACHE, 2017, CABRAL; MELO, 2017). A inclusão educacional em todos os níveis da educação, tanto nas instituições de educação especializada quanto nas de ensino regular – educação básica e, mais recentemente, a Educação Superior – enfrenta impedimentos devido a questões relativas à exclusão, discriminação da pessoa com deficiência²⁴ e preconceito. Enquanto sociedade, a educação para poucos fomenta a discriminação de estudantes por suas particularidades intelectuais, físicas, culturais e religiosas. No entanto, as leis e a política brasileira têm refletido sobre esse cenário, visando transformá-lo. É na esteira dessa transformação que versamos a presente seção.

Dessa forma, Jannuzzi (2006) enfatiza que as primícias da educação formal foram ideadas para as necessidades da classe dominante, citando como exemplo o período do Império, quando as pessoas com deficiência eram escondidas, estigmatizadas e ficavam à

²³Neste texto utilizaremos as terminologias Pessoa Portadora de Deficiência e Pessoa portadora de necessidades educacionais especiais para sermos fidedignos aos textos legais. Entretanto, a terminologia atualmente de acordo com o Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009, o qual promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e assinado em Nova Iorque em 30 de março de 2007, aprovado pelo Decreto n 186 de 2008, convencionou Pessoa com Deficiência. Essa terminologia será utilizada pela autora quando o texto não trouxer outro termo como os referidos acima.

²⁴“Discriminação por motivo de deficiência conforme decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009).

margem da sociedade, uma vez que a existência de tais pessoas era considerada embaraçosa para aqueles que eram rotulados como “normais”, ou seja, sem deficiência. Na década de 1940, com a criação de hospitais-escolas, iniciou-se uma nova configuração de estudos visando à reabilitação das pessoas com deficiência na perspectiva de integrá-las à sociedade. Almeida et al. (2014) comenta que “[...] a educação especial no Brasil teve início no final do século XIX, sob influência europeia, com o surgimento de instituições privadas especializadas no atendimento de crianças com deficiência sensorial (cegueira, surdez), física e intelectual”.

No entanto, a Educação Especial enquanto tema de políticas educacionais brasileiras, teve sua verdadeira inserção no cenário nacional a partir da segunda metade do século XX. Introduzida em meio às políticas nacionais da educação comum, passou a configurar parte das discussões sobre o serviço educacional oferecido à população brasileira. É interessante notabilizar o processo de introdução e desenvolvimento desse assunto, de modo que sejamos conduzidos a reconhecer o conjunto de textos normativos que o abordaram ao longo do tempo, seus objetivos e as lacunas então presentes. (JANNUZZI, 2006).

A Organização das Nações Unidas, em sua Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), prenunciava em seus ideais que:

Artigo I. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...]

Artigo XXVI 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] (UNESCO, 1948).

Segundo tal declaração, naquele período histórico já era possível observar que as pessoas com deficiência detinham o direito legal à instrução, sendo sua razão e consciência e, por conseguinte, sua capacidade de aprender, reconhecidas pelo artigo I. Apesar disso, no momento histórico atual, muitas pessoas com deficiência ainda não têm seus direitos respeitados, sendo vilipendiadas em seus direitos e em suas possibilidades de aprender.

Neste texto, iremos entender um pouco mais sobre a luta da pessoa com deficiência nos diplomas e aparatos legais no que concerne o direito à sua instrução, lutas e desafios.

Em 1975, foi promulgada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Tal resolução, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975, assevera em seu artigo 3º que:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (UNESCO, 1975).

Portanto, a legislação internacional da ONU enfatiza que a pessoa com deficiência tem os direitos fundamentais e, como a educação é um direito fundamental, encontra-se assegurada por lei. O artigo 6º enfatiza a criação de serviços que desenvolvam suas habilidades e o pleno desenvolvimento de suas capacidades visando acelerar a integração à vida social, serviços estes que podem ser entendidos como um prenúncio ao AEE.

No Brasil, ao atentarmos para a cronologia histórica da educação especial, registramos que a primeira ação foi dada ainda no período imperial com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, tendo sido realizada posteriormente, em 1857, a criação do Instituto dos Meninos Surdos-mudos. Para o atendimento as pessoas com deficiência mental, foi criado o Instituto Pestalozzi em 1926, instituição que deu início, no ano de 1945, aos trabalhos para crianças com altas habilidades e superdotação pela professora Helena Antipoff, fato este considerado a gênese dos atendimentos educacionais especializados no país (SOUSA, 2018). Para este público, seria posteriormente concretizada a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em diversos estados e no Distrito Federal no ano de 2005. A Associação de Amigos dos Excepcionais (APAE), por sua vez, foi criada em 1954 (BRASIL, 2010a).

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, na sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de Novembro a 15 de Dezembro de 1960 (UNESCO, 1960), no artigo 1º, trata acerca da discriminação no campo da educação, enfatizando que “[...] Excluir qualquer pessoa ou um grupo de pessoas do acesso a diversos tipos e graus de ensino” é uma forma de discriminação. Portanto, não conceder oportunidades a pessoas com deficiência é uma forma de discriminação, exclusão e distinção que tece privilégios a alguns em detrimentos de outros. No entanto, a legislação cita que é compromisso do Estado desenvolver, formular políticas e estratégias para:

a) Tornar gratuito e obrigatório o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário nas suas diversas formas; tornar acessível a todos, em condições de igualdade total e segundo a capacidade de cada um, o Ensino Superior, e assegurar o cumprimento por todos da obrigação escolar prescrita pela lei (UNESCO, 1960, p. 2).

Por conseguinte, em 1961, foi promulgada a Lei 4.024 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, entre outros temas, tratava de assuntos relativos à Educação dos Excepcionais no Brasil, com o objetivo de defender a integração à vida em comunidade, sem estabelecer, contudo, quem seria o público-alvo dessa educação. Embora a referida lei normatizasse a inclusão de estudantes com necessidades especiais na educação básica, não ofereceu suporte às escolas e aos profissionais para o atendimento dessa parcela da população, favorecendo, assim, as instituições privadas no atendimento desses “excepcionais”.

Apenas com a segunda LDB, Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que fixava as diretrizes e bases para os denominados ensinos de primeiro e segundo graus, que se esclareceu o entendimento então compartilhado acerca do público da educação especial, conforme o Art. 9º, que o estabelece como “os estudantes que apresentam deficiência físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, p. 59). Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) com ações direcionadas às pessoas com necessidades especiais sem, no entanto, observar as peculiaridades de cada indivíduo. Esse centro gerenciava a educação especial de forma assistencialista e sem grande compromisso da parte do Estado.

A Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, assegurou aos deficientes²⁵, no artigo único, a garantia, além de “educação especial e gratuita”, de “II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; e, IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos” (BRASIL, 1978, p. 16857). Essa emenda se contrapõe à Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, pois não trata a pessoa com deficiência como sujeito autônomo, portador de direitos em igualdade de condições às pessoas que não têm deficiência, em especial no que tange às questões de saúde e educação.

²⁵Nomenclatura utilizada de acordo com a Emenda Constitucional nº 12/1978

Em 1988, a Carta Magna, em seu artigo 205, enfatizou que a educação seria um direito de todos e transferiu ao Estado a obrigação de dar condições de acesso e permanência, nos diversos níveis de educação, aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Com isso, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçou o compromisso do Estado em assegurar uma educação de qualidade e o dever dos pais em matricular os filhos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, defendeu-se que os estudantes com necessidades educacionais especiais, com exceção daqueles que tivessem condições de ingresso em classes regulares, fossem atendidos exclusivamente nos *loci* da Educação Especial (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) visa uma mudança na posição social em que se encontra a pessoa com deficiência, alegando que a sociedade tem desabilitado, por longos períodos, pessoas que têm algum tipo de deficiência, atentando para os revezes dessas pessoas em detrimento de suas habilidades em realizar feitos, aprender e contribuir para a própria sociedade. Em se tratando da educação escolar, é importante considerar o princípio da igualdade de oportunidades no ingresso, acesso e permanência tanto das crianças e adolescentes que estão na educação básica quanto aos adolescentes, jovens e adultos que ingressaram na Educação Superior.

Essa mesma declaração nos dá a oportunidade de constatar que a Educação Especial é transversal, o que nos permite entender que, apesar de não tratar em específico acerca da Educação Superior, o documento abrange o público deste nível que necessita de educação especial. Esse fator ingresso suscita que estudantes com deficiência não fiquem à margem das leis, políticas públicas e documentos oficiais que aludem à educação como um todo. O documento de Salamanca enuncia que é preferível que esses estudantes estejam em escolas inclusivas para não haver a segregação.

Quanto a isso, cabe a o questionamento se o fato de estar em uma escola dita inclusiva, sem que se oportunize a possibilidade de aprendizagem, quando o acesso no que tange na Educação Superior é tratado puramente como ingresso, também não seria uma forma de segregação. “[...] Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento” (UNESCO, 1994, p. 7).

Uma das formas contributivas para a desmarginalização dos estudantes com deficiência é a flexibilização curricular, a fim de assegurar que os processos educacionais

sejam apropriados à sua condição de deficiência, necessidades e potencialidades educacionais, garantindo assim a qualidade da educação ofertada.

As universidades podem contribuir nesse processo:

[...] no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência²⁶ em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a Educação Superior sempre que possível (UNESCO, 1994, p. 11).

Diante disso, conforme as prerrogativas da Declaração de Salamanca, não é salutar que tratemos do estudante com deficiência sem levar em conta a pessoa com deficiência no processo. Portanto, dar vez e voz a esses estudantes contribui para a sua inclusão nos diversos níveis educacionais e nas várias áreas da sociedade.

Nesse sentido, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM (MEC, 1996) demonstra a preocupação referente à participação do público da educação especial, quem são, quantos são, onde estão, que tipo de deficiência possuem, e operacionaliza estratégias e medidas visando atender às suas necessidades educativas de forma equitativa, como:

- Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, soroban, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- Flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.
- Adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;

²⁶ A Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, alterou “Pessoas Portadoras de Deficiência” para “Pessoas com Deficiência”.

- Criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996, p. 1-2).

Já a Constituição Federal de 1988 preconiza, no Capítulo III – da educação, da cultura e do desporto, Seção I - Da educação:

[...] Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, p. 123).

Entendemos que, a partir da Carta Magna, a inclusão e, por conseguinte, o AEE, são garantidos como parte da educação, pois esta se trata de uma garantia fundamental e deve ser de forma equitativa. Assim, o AEE é uma forma de oferecer equidade aos estudantes com deficiência.

A isonomia de acesso deve ser desenvolvida conforme apregoa a LDB (BRASIL, 1996), que garante aos estudantes com deficiência o direito à igualdade de acesso e permanência no sistema de ensino. Para essa finalidade, as escolas têm de criar condições para receber e ensinar a esse público, ou seja, oferecer suporte ao estudante visando o sucesso no processo de aprendizagem. Nesse sentido, “[...] o processo de ensino e aprendizagem circunscreve o contexto institucional e tem como principal característica a intencionalidade. Nele desenrolam-se estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com essas características” (ANACHE, 2009, p. 125).

Um marco para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior foi a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação – 1998, redigida durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, realizada em Paris, em 9 de outubro de 1998, que enfatiza que a nova Educação Superior:

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à Educação Superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na Educação Superior (UNESCO, 1998, grifo nosso).

Quanto a essa garantia de acesso, a Convenção da Guatemala (1999), publicada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 e aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo nº 198/2001, reconhece o direito das pessoas com deficiência em igualdade de condições às pessoas não deficientes, visando à eliminação da discriminação e todo e qualquer tipo de barreiras que interdita o acesso e a permanência aos diversos níveis de escolarização de todas as pessoas com deficiência.

Partindo dessa premissa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assinada em 2008, considerou que a Educação Especial envolve ações como:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 11).

Consideramos que as ações propostas por essa Política indicaram algumas possibilidades de trabalho, dentre as quais se encontram aquelas que pretendemos analisar em nossa pesquisa. A LDB (BRASIL, 1996) já havia instituído, no art. 59, a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 25).

Corroborando esses tópicos, em 2013, a Lei 12.796 (BRASIL, 2013b), tratou da formação dos profissionais para a Educação Especial, tendo preconizado a especialização destes para oferecer o atendimento educacional especializado nas classes comuns. Já em 2015, a Lei 13.234 (BRASIL, 2015b) incumbiu o poder público de realizar um cadastro nacional para os estudantes com altas habilidades ou superdotação, a fim de acelerar o processo de conclusão de cursos para esses estudantes, tanto na educação básica quanto na superior.

Essas normativas tiveram como objetivo o estabelecimento de princípios comuns para a educação nacional. Entretanto, vale salientar que nos referimos à Educação Superior, foco do nosso interesse. A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispôs os critérios de acessibilidade a estudantes com deficiência físicas e sensoriais necessários

para a autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos de Educação Superior. São eles:

I - Com respeito a alunos portadores de deficiência física:

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

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

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

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

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003, p. 1).

As disposições da Portaria nº 3.284/2003 serviram como instrumento de orientação às universidades, apontando aspectos necessários à garantia dos direitos da pessoa com deficiência em sua luta pelo acesso e condições de permanência nas universidades (BRASIL, 2003).

O Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), regulamentou a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além de outras providências. Esse decreto

apresenta também as condições normativas para o credenciamento, renovação e reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004b).

Tal decreto trata, ainda, acerca de quem é considerado pessoa com deficiência, a forma de atendimento prioritário para o tipo de deficiência, as condições de acessibilidades visando a superação das barreiras físicas, urbanísticas e arquitetônicas, tais quais as edificações, o desenho universal²⁷, os mobiliários e todos os demais recursos necessários ao atendimento de qualidade à pessoa com deficiência, como confere o Art. 24:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005c), regulamentou a Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), que versa sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a obrigatoriedade de sua inclusão nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Educação Especial a fim de oferecer um atendimento de acordo com as características da comunidade surda no país, além de regular a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que visa promover a acessibilidade às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Em continuidade aos diplomas legais, políticas públicas, o Programa Incluir, criado em 2005 por meio de editais, visou viabilizar esse processo de mudança e fortalecer a acessibilidade na Educação Superior, promovendo, para tanto, em 2013, a criação de um documento orientador às ações, no qual declarou que a acessibilidade se refere à:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2013a, p. 15).

É importante que se reconheça o papel do AEE no apoio à acessibilidade na Educação Superior, conforme já descrito pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008²⁸, que determina caber ao AEE:

²⁷ Conforme LBI/ 2015 Art. 3º II – “desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”; produtos, serviços pensados para todos.

²⁸ Esse documento tratou sobre a definição do AEE na Educação Básica, contudo, faz-se inteiramente adequado para sua concepção em todos os níveis de ensino.

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 04)

Embora haja referência à Educação Superior na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), nesse documento não são explicitadas as diretrizes para o AEE na Educação Superior. Identificam-se apenas as ações que ocorrem nesse nível de ensino, afirmando-se que:

[...] Na Educação Superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa a extensão. (BRASIL, 2008b, p. 1).

O princípio de autonomia foi observado à medida que organização do AEE na Educação Superior foi deixada a critério das Universidades. Portanto, observa-se que cada instituição se organizou de forma diferente, algumas delas vinculando o referido serviço às pró-reitorias de graduação, outras às pró-reitorias de Assistência Estudantil e outras, ainda, às suas reitorias (ALCOBA, 2008).

Ainda no que diz respeito a essa temática, temos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007, cuja promulgação se deu pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Tal convenção enfatiza a terminologia “pessoa com deficiência”, nomenclatura que será usada neste relatório.

A ONU aprovou em Assembleia Geral um Protocolo, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no dia 6 de dezembro de 2006, por meio da Resolução A/61/611, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que dispõe acerca da promoção à proteção, assegurando que toda pessoa com deficiência tenha seus direitos essenciais atendidos e que sua dignidade seja preservada a fim de que se elimine o preconceito em relação a elas em toda esfera social (BRASIL, 2009).

No tocante à educação, a convenção determina que os Estados devem promover a igualdade de acesso e permanência sem discriminação em todos os seus níveis. Dessa

forma, entendemos que a educação inclusiva também está se referindo à Educação Superior quando preconiza que “[...] 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.” (BRASIL, 2009, p. 5). Portanto, o AEE é uma das medidas necessárias na Educação Superior como forma de apoiar o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes. Partimos do pressuposto de que o AEE nas instituições de Educação Superior é uma das formas de fomentar a igualdade de amplo acesso nesse nível de educação.

Entende-se por instituições de ensino superior, conforme o Decreto nº 5.773/2006, as Faculdades, os centros universitários e as universidades, que são assim categorizadas de acordo com sua organização acadêmica:

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de Ensino Superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente.

São centros universitários as instituições de Ensino Superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de Educação Superior (BRASIL, 2006, p. 1).

E definiu as condições de acessibilidade física e acadêmica no art. 16, inciso VII, na letra:

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2006, p. 6).

Dessa forma, as universidades devem oferecer, obrigatoriamente, atividades de ensino, pesquisa e extensão (serviços ou atendimentos à comunidade) em várias áreas do saber, possuindo autonomia e podendo criar cursos sem pedir permissão ao MEC. Já as faculdades são instituições de Educação Superior que atuam em um número pequeno de áreas do saber sendo, muitas vezes, especializadas.

O Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010, corrobora com as disposições anteriormente citadas ao versar sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), visando compor ações para o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010b, p. 2).

Assim, tornar a universidade acessível é um desafio a ser enfrentado diante da complexidade de sua estrutura, pois para promover as condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência é fundamental adotar a Inclusão como princípio norteador do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). São necessárias mudanças estruturais que envolvem a formação de servidores (docentes e técnicos), infraestrutura, comunicação, currículo, aquisição de equipamentos e remoção de barreiras atitudinais (CASTRO, 2011). Tais ações devem promover a autonomia dos estudantes com deficiência e, para isso, as universidades precisam dispor de recursos mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos de tecnologia assistiva.

Na abordagem desse tema, diversos conceitos se fazem presentes nas discussões: deficiência, acessibilidade, sala de recurso multifuncional e atendimento educacional especializado, elementos estes que serão explicitados posteriormente.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 2º, para o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o Atendimento Educacional Especializado deve proporcionar a continuação e o progresso em seus estudos. Para que esse objetivo seja efetivado, é necessário que o AEE faça parte do cotidiano das instituições escolares. Sendo assim, o AEE é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011a, p. 1).

Entendemos a deficiência como uma condição gerada pela perda de um ou mais órgãos ou suas funções, resultando em situações de incapacidade física, mental, intelectual e/ou múltipla, de maneira permanente ou temporária. Nesse sentido, considera-se que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndromes de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2016a, p. 14-15).

E, no sentido de reconhecer a impossibilidade de ignorar as diferenças individuais, o Decreto nº 3.298/1999 já preconizava que:

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999b, p. 1).

Conforme os dados explicitados, compreendemos que a inserção do estudante com deficiência na Educação Superior é um direito previsto em leis, portarias, pareceres, decretos e na própria Constituição Federal de 1988. Portanto, cabe às universidades constituírem-se em espaços que possibilitem não somente o ingresso como também a trajetória e permanência desses estudantes com equidade.

Em 2011, foi instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado Plano Viver sem Limite, que tem a “[...] finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b, p. 2), visando dessa forma um direito ampliado para essa parcela da população que tem sido vilipendiada daqueles que lhe são conferidos. Esse decreto objetiva implantar na educação básica salas de recursos multifuncionais e na educação superior núcleos de acessibilidade e o programa de acessibilidade, denominado Incluir, para a realização do AEE.

A mais recente lei sancionada para as pessoas com deficiência no Brasil foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que visa a inclusão da

pessoa com deficiência na sociedade de forma integral e, em seu art. 2º, define a pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a, p. 1).

Essa lei foi um avanço para a população com deficiência no sentido conceitual, pois define como tais indivíduos devem ser concebidos; delineia as formas de atendimentos e avaliação, que deverão ser feitas por uma abordagem biopsicossocial, visando à dimensão integral da pessoa humana; estabelece o que é acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva e barreiras, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, nas comunicacionais e informacionais; além de outras situações e condições que necessitam ser contempladas ao tratarmos da pessoa com deficiência, para melhor estabelecer uma relação com elas.

Em relação à esfera educacional, especificamente no que se refere à Educação Superior, a LBI enfatiza que esta deve apresentar igualdade de condições e oportunidades, com o AEE institucionalizado visando que o estudante tenha acesso ao currículo e progrida em seus estudos de forma igualitária. De forma geral, constatamos que os decretos, portarias, leis e pareceres enfatizam a igualdade de oportunidades no acesso à escolarização de estudantes com deficiência. No entanto, apesar da luta na busca pelos direitos, ressaltamos que a educação inclusiva é recente na Educação Superior, ponderação essa que podemos considerar de acordo com os números do IBGE já apresentados anteriormente.

Por fim, consideramos ter sido outro ganho considerável para as pessoas com deficiência a aprovação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de educação. A referida lei oferece oportunidade de acesso enquanto ingresso para aqueles estudantes que apresentam deficiência e queiram concorrer a uma vaga de acordo com os critérios estabelecidos.

Na próxima seção, o AEE será exposto como o versamos: uma possibilidade de apoio para que o estudante permaneça e tenha uma trajetória educacional que respeite as suas condições e permita sua progressão e conclusão do curso.

4.2 O AEE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ALTERNATIVA À PERMANÊNCIA

Nesta seção, temos como objetivo elencar a importância do AEE como um dos fatores facilitadores à permanência do estudante na Educação Superior. Diante desse fato, esclarecemos que o AEE será aqui compreendido conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade²⁹ e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011a, p. 2).

A teoria que respalda este estudo é a Teoria Histórico-cultural, a partir do materialismo histórico dialético. Dessa forma, o AEE que defendemos é respaldado na leitura dessa teoria e ultrapassa as questões eminentemente pedagógicas, um AEE que parte do princípio que os estudantes que dele necessitam são seres sociais, relacionais, historicamente determinados e que, a partir do momento que iniciam o processo de reconhecer essa possibilidade de constituir a sua própria história, visam à transformação no seu mundo social, cultural, histórico, econômico e, logicamente, educacional. Portanto, a partir dessa concepção, não denotamos o AEE na Educação Superior como algo que visa somente à esfera educacional. Feito esse registro, passemos a apresentar o AEE de acordo com o entendimento que temos da referida teoria.

É necessário destrinchar as partes do termo “Atendimento Educacional Especializado” de modo a compreender qual o sentido e o significado que têm seus elementos em uma visão de construção de mudança de seres, pensares e fazeres. “Atendimento”, segundo o dicionário *online* Priberam (2019a, não paginado), é um substantivo masculino, que significa “ato ou efeito de atender”, o qual por sua vez é um verbo transitivo quando lhe denotamos o sentido de: “1. Prestar atenção ou reparar em; 2. Ter em consideração, levar em conta; 3. Cuidar de; 4. Deferir; Intransitivo quando se trata de: 5. Estar com atenção”.

Assim, pensamos o atendimento como uma forma de cuidar do estudante de acordo com suas condições físicas, emocionais, comportamentais, cognitivas e de quaisquer outras

²⁹Neste relatório, a acessibilidade será compreendida conforme o Decreto – Lei 5296/2004, como: Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se: I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b).

ordens de modo atento, levando em consideração as suas necessidades e cuidando de sua permanência na instituição para que ele venha a concluir seu curso.

Quanto ao adjetivo “educacional”, tomamos por base o conceito do substantivo “educação” proposto por Vygotsky (1997a, p. 107), que a define, conforme já mencionado anteriormente, como o “domínio artificial dos processos de desenvolvimento natural”.

Assim, podemos tomar seu pensamento como base para entendermos a educação como um processo social por meio do qual é possível o desenvolvimento. Partindo desse entendimento, pensamos na Educação Superior, na qual as relações são historicamente produzidas e determinadas no conjunto dessas relações. Portanto, o atendimento educacional que visamos é aquele que auxilie o estudante a constituir seu próprio desenvolvimento e o apoie na mudança de cultura de si mesmo.

Por fim, por “especializado”, concebemos algo que é único para determinado estudante, sendo-lhe feito com exclusividade, de modo a discerni-lo entre seus pares levando em conta cada situação e características individuais, ou seja, suas peculiaridades.

Nesse sentido, é elaborado um plano educacional especializado individualizado (PEI) para o estudante (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016). Para Glat, Vianna e Redig (2012) o PEI pode ser instrumento orientador, facilitador e organizador do currículo, objetivando o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes.

Para Tannús-Valadão (2010, p. 37), esse plano deve ser escrito e pode ter abrangência escolar, se relacionado às atividades escolares, ou educacional, quando se refere à vida do estudante de forma ampla, visando sua constituição histórica, a condição em que se encontra, suas limitações, seus sonhos e anseios. Ou seja, o AEE pode ser trabalhado tanto exclusivamente para os aspectos cognitivos, intelectuais e acadêmicos quanto de modo que o estudante se desenvolva para a vida, considerando suas condições objetivas. Defendemos o AEE por visar o estudante em primazia às instituições, conforme demonstra a Figura 1.

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Conduzido por profissionais.	1. Promovido por grupo de pessoas.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem indivíduo em situação de deficiência, seus familiares e profissionais.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas, e avaliações informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas primeiro vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição.
8. Profissionais são pagos especificamente para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	9. Planejamento é tratado como algo promissor.
10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento.

Fonte: (KEYES; OWENS-JOHNDOON, 2003, apud TANNUS-VALADÃO, 2010, p. 37).

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário (TANNUS-VALADÃO, 2010, p. 100).

A inclusão social e educacional de pessoas com deficiência³⁰ é prerrogativa desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, já mencionada na seção anterior. Anteriormente à tal declaração, no ano de 1940, houve a criação dos hospitais-escola, tendo com um dos objetivos reabilitar e integrar as pessoas com deficiência à sociedade.

³⁰ A LBI (2015) no “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, o AEE configura-se como uma possibilidade de permanência nas universidades e garantia de direitos do estudante com deficiência que necessite desse serviço. Podemos afirmar que:

Em outros termos, defendemos que as políticas de escolarização desses grupos sejam elaboradas articulando os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro. Caso contrário, a inclusão desses alunos, ditos especiais, corre o risco de revestir-se em exclusão, agora no interior da escola comum e não em contextos segregados como ocorria outrora (PLETSCH, 2011, p. 52).

Esse direito ao AEE foi ratificado pela LDB 9394/1996, alterada pela Lei nº 12.796/2013, que determina o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013b, p. 3). Portanto, oferecer o AEE nos diversos níveis de educação é um direito a todo estudante com deficiência (BRASIL, 2013b). Dessa forma, o AEE passa ser obrigatório na Educação Superior com a nova redação e fomenta a possibilidade de um sistema de educação inclusivo.

A política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva assevera que:

Na Educação Superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, p. 12).

Partindo dessa acepção, o AEE vai além das questões pedagógicas para que haja inclusão e não exclusão do PAEE na Educação Superior. Os recursos de acessibilidade visam romper com as barreiras físicas, atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, informacionais e locomotivas (BRASIL, 2013b, 2015). Portanto, o AEE neste nível de educação extrapola as questões pedagógicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para trabalhar com o AEE nas universidades, é importante pensar nas questões ambientais, organizacionais, curriculares e de recursos de tecnologia assistiva de modo que tal atendimento se configure na política institucional, nos eixos da infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013b). Esses eixos são pontos que diferenciam o AEE na educação básica,

direcionando mais questões pedagógicas como forma de suplementar ou complementar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade ou superdotação.

De acordo com a prática profissional desenvolvida nas universidades onde atuamos na função de técnico em assuntos educacionais, evidenciamos que o AEE na Educação Superior se diferencia da educação básica a partir do público atendido. Como será apresentado a seguir, o público na Educação Superior até o presente momento não é consensual, podendo variar de estudantes com transtornos de aprendizagem a outros com problemas mentais que acarretam dificuldades na sua integração dentro da instituição em que são atendidos. Outra diferença está no fato de que o AEE na Educação Superior permeia as várias instâncias de acessibilidade da instituição e não somente as de cunho pedagógico.

Outro fator a ser salientado refere-se ao espaço, que nem sempre se refere aos laboratórios de educação especial, núcleos de acessibilidade, setores ou divisões de acessibilidade, mas a qualquer espaço da instituição. Também podemos citar como fator divergente do AEE na Educação Superior sua potencialidade de ser desenvolvido por estagiários de cursos diversos, professores, técnicos em educação e coordenadores de curso e não somente pelo professor de AEE, cargo esse que não é oferecido na instituição em que atuamos.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014), ao tratarem dos desafios da implantação do AEE na Educação Superior, enfatizam que:

Ele constituiu apoios necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao se relacionar com o seu ambiente, tais como o uso do código braile, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicas de orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, entre outros. (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p. 303).

Nessa mesma perspectiva, Ramalho e Carneiro (2009) e Ramalho (2012) elencam fatores que diferenciam o AEE na educação básica e na Educação Superior ao relatar o caso da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e dentre eles cita que, enquanto na educação básica o AEE se diferencia dos conteúdos da sala de aula comum, na Educação Superior, no Programa Especial de Tutoria da UEPB, as ações encontram-se majoritariamente voltadas para o progresso em sala de aula.

Assim como na educação básica, o AEE na Educação Superior também deve contar com a participação dos familiares, além dos professores, coordenadores de curso,

estagiários, professores de AEE, técnicos em assuntos educacionais, pedagogos, psicólogos, arquitetos, engenheiros, pesquisadores da área da educação especial e outros pesquisadores de áreas diversas que pretendem a inclusão na Educação Superior. A proposta de AEE que abordaremos neste trabalho é transversal a todas as esferas das universidades, perpassando, portanto, as questões de cunho pedagógico e englobando também as questões estruturais e infraestruturas. (ANACHE, ROVETTO, OLIVEIRA, 2014).

Dentre os serviços que podem ser oferecidos, o AEE, pode ser ofertado por meio de: Sistema Braille; estratégias para autonomia no ambiente escolar; ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos; estratégias para o desenvolvimento de processos mentais; técnicas de orientação e mobilidade; ensino de Libras; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); estratégias para enriquecimento curricular; ensino das técnicas de cálculo no sorobã; ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível; ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita; organização de atividades acadêmicas; orientação a trabalhos acadêmicos; apoio na organização de salas adaptadas; e apoio nos projetos pedagógicos e orientação quanto às diversas formas de acessibilidade dispostas na Portaria nº 3.284/2003 e no Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

O art. 3º do Decreto nº 7.611 cita os objetivos do AEE como forma de garantir a educação a esses estudantes, os quais são:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011a, p. 2).

Cumprir os objetivos do AEE é uma das possibilidades de efetivação das condições de acessibilidade nas universidades, pois é importante ocorrer uma mudança na política institucional, na estrutura organizacional, nos projetos pedagógicos dos cursos, nos currículos e no planejamento da gestão orçamentária das universidades, visto que:

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao

público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013a, p. 12).

Como temos até então justificado, o AEE, conforme nosso entendimento, perpassa questões pedagógicas, adentrando a acessibilidade das universidades que, por conseguinte, vai além da ordem arquitetônica e urbanista, envolvendo questões curriculares, pedagógicas, orçamentárias, relativas às vagas de acesso enquanto ingresso e os espaços e mobiliários das universidades, as questões de infraestruturas³¹ como rampas de acesso, banheiros adaptados e salas adequadas aos estudantes com deficiência, visto que, para cada condição de deficiência, é necessária uma forma de adaptação (adaptações de mobiliários e arquitetônicas para os que possuem mobilidade reduzidas; máquinas de escrever, impressoras Braille, sintetizadores de vozes e *scanners* para os deficientes visuais; tradutores intérpretes em Libras para os deficientes auditivos, dentre outros).

Assim sendo, o AEE é uma atividade ou serviço que objetiva apoiar o estudante com deficiência, altas habilidades ou superdotação, ou qualquer outro estudante com necessidade de atendimento especial atendido pelas universidades, visto que não há consenso sobre tal público de acordo com as necessidades específicas de cada um, havendo inclusive universidades que entendem que o seu público perpassa o estipulado como PAEE oficial.

Nas universidades, o fomento à acessibilidade iniciou-se com o Programa Incluir que, por meio de citações públicas apresentadas pelas universidades em 2005 à SEESP e SESu, fortaleceu os núcleos de acessibilidades já existentes nessas instituições para o atendimento das pessoas com deficiência e criou projetos para que se instalassem novos núcleos como uma forma de “[...] eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (BRASIL, 2013b, p. 3), visando a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Para o atendimento aos estudantes PAEE, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que estabelece o AEE, também visa à criação de núcleos de acessibilidade nas universidades para oferecer estrutura educacional e social para o acesso amplo dos

³¹[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

estudantes e, assim, eliminar as barreiras que minimizam a participação efetiva dos estudantes na sociedade e seu desenvolvimento acadêmico.

Nesse sentido,

É oportuno informar que os núcleos de acessibilidade existentes em diferentes regiões do país se mostram como uma resposta das IES para dar suporte educacional e social para essa demanda populacional. Eles visam promover ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 417).

Nos núcleos de acessibilidade, são fomentadas políticas articuladoras para que se promovam ações de acessibilidade e inclusão nas universidades (GUERREIRO, 2012, PLETSCHE; LEITE, 2017, MACIEL; ANACHE, 2017). Para que haja esse fomento nas políticas de inclusão nas universidades, é importante a presença de profissionais que tenham interesse pelas questões de estudantes que necessitam ser incluídos de forma integral às instituições que os aceitaram tanto como estudantes quanto como pesquisadores, docentes da área da educação especial e áreas afins, psicólogos, pedagogos, professores de AEE, Tradutores Intérpretes em Libras (TILS) e demais profissionais que pensam e almejam a Educação Superior inclusiva.

Compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b, p. 4).

Em interação com a compreensão de núcleos de acessibilidade, estudiosos como Domingues et al. (2008), Siqueira e Santana (2010), Ciantelli e Leite (2016), Pletsch e Melo (2017) e Maciel e Anache (2017), apresentaram considerações acerca da criação de núcleos de acessibilidade tratando sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, barreiras, pontos facilitadores e mudanças que podem ocorrer nas universidades com a criação desses núcleos.

Domingues et al. (2008) apresentam, dentre outras ações, o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação. Tal núcleo objetiva garantir o

acesso na Universidade Federal de Santa Maria, eliminando barreiras ao processo de inclusão desses estudantes, oferecendo apoio informacional, didático e pedagógico, além de realizar ações sobre a temática da inclusão na instituição.

Em concordância com essa assertiva, Saraiva (2015) aponta em sua pesquisa sobre os núcleos de acessibilidade em universidades da região Nordeste que os núcleos são os encarregados diretos do Ministério da Educação para a efetuação das políticas de inclusão nas universidades. A pesquisadora relata ainda a angústia, da qual compartilhamos, devido às poucas informações em relação ao papel ou as ações dos núcleos de acessibilidades nas universidades, o que leva cada instituição de ensino a realizar ações de acordo com as necessidades específicas de suas localidades geográficas e realidades culturais e econômicas, visto que algumas universidades são multicampi, o que influencia diretamente nas suas ações estruturais, organizacionais e financeiras.

Nessa mesma temática, Ciantelli e Leite (2016, p. 426) analisaram as respostas de 17 coordenadores das 55 universidades convidadas a participarem de sua pesquisa, concluindo que havia sido “[...] possível verificar ações que se referem à estrutura física, humana e técnica para a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais”, o que se mostra significativo, pois aponta para um entendimento nessas IES de “que o estudante com deficiência faz parte da comunidade acadêmica.”

Os autores indicam ainda que os profissionais que participam dos referidos núcleos são majoritariamente especializados em áreas educacionais como a Pedagogia, em interdisciplinaridade com áreas como: Psicologia, Assistência Social, Enfermagem, Engenharia Civil, dentre outras, além de bolsistas de cursos diversos que apoiam os serviços oferecidos. Os autores concluíram que é salutar tanto o investimento financeiro quanto em pesquisas que aludam à inclusão neste nível de educação.

Diante do contexto apresentado nessa seção e frente aos desafios da consolidação do AEE na educação superior, tomamos como nossas as considerações de Baptista (2011), quando analisa que:

[...] Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuando declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao Ensino Superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar (BAPTISTA, 2011, p. 59).

É um continuar de muito trabalho, pesquisa e luta para que as universidades se tornem cada vez mais acessíveis e que os estudantes com deficiência, TGD ou quaisquer outras necessidades de apoio possam ingressar e acessar a universidade em tudo o que ela oferece, de forma digna e igualitária sem qualquer processo de exclusão ou discriminação.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a oferta do AEE nos núcleos, salas de recursos ou locais que realizem os atendimentos implica a existência de profissionais qualificados, haja vista que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008b, p. 17).

Nessa perspectiva, entendemos que os profissionais componentes desse setor (salas de recursos multifuncionais na educação básica ou núcleos de acessibilidade na Educação Superior) são os intérpretes de Libras, revisores e transcritores de Braille, profissionais capacitados em mobilidade, psicólogos, pedagogos, especialistas que tenham domínio sobre as adequações arquitetônicas, docentes e outros profissionais que se fizerem necessários de acordo com as necessidades singulares de cada estudante.

Por fim, quando relembramos que a formação de professores para a Educação Superior iniciou-se em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, e que as primeiras universidades, como elencado na seção 1, tinham como objetivo oferecer a educação para os filhos dos nobres, donos de escravos e fazendeiros, ministrando os cursos de Medicina, Direito e Engenharias, compreendemos, assim como aponta Stalivieri (2007, apud MARTINS, 2015, p. 110), que, inicialmente, as universidades eram orientadas a dar maior ênfase ao ensino que a pesquisa.

Outro fator a ser levado em consideração nesse contexto histórico é que a expansão das universidades públicas, que no período entre 1930 e 1964 contou com a criação de 20 universidades federais no Brasil, com a contratação de grande número de professores europeus, ocorreu de forma concomitante com o surgimento das universidades confessionais (católicas e presbiterianas), o que mostra que o público e o privado dividem o espaço educacional brasileiro desde a gênese da criação das IES.

Somente em 1968, quando se inicia o movimento da reforma universitária, que tinha como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de ensino superior, é que houve o impulsionamento do desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas a capacitação avançada do corpo docente brasileiro. Com a constituição de 1988 e homologação de leis que passaram a regular a Educação Superior houve a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas a elevação da qualidade (STALIVIERI, 2007, p.4).

Assim, observamos que, apesar das inúmeras discussões promovidas em congressos, grupos de estudos e grupos de trabalhos sobre a formação docente até a presente época, são percebidos tanto avanços como retrocessos e estagnações, devido ao modelo econômico que tem sido instaurado nas universidades, modelo este que tem por objetivo a privatização, massificação, mercantilização e o empreendedorismo da educação, em especial da Educação Superior.

No entanto, compreendemos que o momento histórico atual é privilegiado no que se refere à formação de educadores para educação básica e educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Houve a democratização da educação com a abertura de vagas nas universidades, centros universitários e faculdades, além da educação à distância, o que levou à ampliação do acesso enquanto ingresso. Entretanto, há de se investigar o acesso ao conhecimento historicamente produzido e fatores relacionados à permanência e às trajetórias na Educação Superior de alguns estudantes, sendo necessário, ainda, refletir e propor novos encaminhamentos, haja vista que o AEE na Educação Superior é uma perspectiva para a permanência dos estudantes público-alvo da educação.

Quanto à formação de profissionais, Martins (2015) relata ainda haver carência de discussões na área pedagógica e que essa formação não deva ser estanque, pessoal ou institucional, e sim uma construção coletiva. Segundo a pesquisadora:

Embora a modalidade Educação Especial no Brasil tenha adotado uma perspectiva inclusiva, os estudos aqui apresentados sobre a formação de seus professores indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na Educação Especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor. Assim, o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o

desafio a ser hoje considerado na construção da docência (MARTINS, 2014, p. 120).

A formação de professores se encontra, ainda, assentada no modelo médico-psicológico, carecendo de mais estudos nas instituições de Educação Superior cujas temáticas abordem a educação especial e o AEE nesse nível. Portanto, é importante que a Educação Superior inclusiva seja objeto de estudo nos cursos de formação para docentes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram analisados considerando as orientações dos diplomas legais, dentre os quais se destacam o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que instituiu o Programa de Assistência ao Estudante (PNAES), o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a educação especial e o AEE e o Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013a). Eles foram organizados em seis eixos temáticos: Caracterização das universidades, Políticas de Educação Inclusiva, Espaços destinados promoção de acessibilidade; Condições de Acessibilidade; Condições pedagógicas; e Atendimento Educacional Especializado.

5.1 EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DA PESQUISA

As universidades constituídas no século XX, devido à estrutura física, estão sendo adequadas ao novo contingente de estudantes outrora excluídos e atualmente incluídos, ou seja, que acessam a Educação Superior por variadas políticas de inclusão, como a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b), que instituiu o sistema de cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas que realizaram o Ensino Médio integral em escolas públicas, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que em seu Art. 3º inclui a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Para identificar as instituições participantes da pesquisa, denominamos as universidades públicas de UPU e as universidades privadas de UPA, seguidas de numerais cardinais. O Quadro 1 traz a caracterização dessas universidades, de acordo com informações registradas em cada PDI.

Quadro 1. Caracterização das Universidades no PDI.

Universidade	Data de criação	Natureza	N. campi	Cursos e modalidades	Formas de ingresso
UPU1	1962 ³²	Pública	10	EAD: 7 Presencial: 148	Vestibular, Avaliação seriada, portador de diplomas, Sisu, movimentação interna, Transferência Externa, Transferência Externa.
UPU2	2005	Pública	-	EAD: 6 Presencial: 37	Vestibular, portador de diplomas, Sisu, movimentação interna.
UPU3	1979	Pública	13	EAD: 3 Presencial: 58	Sisu, portador de diplomas, Processo Seletivo Interno (PSI/UPU3), Transferência Externa
UPA1 ³³	1961	Associação Privada S/ Fins Lucrativos	-	EAD: 40 Presencial: 21	Vestibular, portador de diplomas, ProUni, Desafio,
UPA1 ³⁴	1970	Privada C/ Fins Lucrativos	-	EAD: 36 Presencial: 85	Vestibular, portador de diplomas, ProUni .

Fonte: PDI das universidades participantes da pesquisa.
Organização: a autora.

No que diz respeito ao ingresso, constatamos que nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul utilizam o Sisu, por meio da consideração das notas e classificação no Enem e em processos seletivos próprios (vestibulares). Nas universidades privadas, também há exames vestibulares próprios, consideração das notas do Enem, via ProUni, para concessão de bolsas parciais ou integrais e, em uma delas, a realização de “desafios”, cujos melhores classificados são beneficiados com bolsas ou descontos nas mensalidades.

Além destas formas, há possibilidades de ingressar nestas IES por outras vias, como portador de diploma, mobilidade acadêmica interna e externa, transferência interna,

³²Não utilizamos de forma cronológica devido a padronizarmos por tipo de universidades, privadas ou públicas.

³³A universidade não autorizou o envio do PDI as pesquisadoras para análise, embora o documento seja público e deveria constar no sítio oficial, não é público e não consta no site. Portanto, enviamos um e-mail a universidade solicitando o documento, obtivemos o indeferimento, no entanto, encontramos despachos do MEC no Google e realizamos as análises a partir desses despachos. MEC/CNE.

³⁴A universidade não autorizou o envio do PDI as pesquisadoras para análise, embora o documento seja público e deveria constar no sítio oficial, não é público e não consta no site. Portanto, enviamos um e-mail a universidade solicitando o documento, obtivemos o indeferimento, no entanto, encontramos despachos do MEC no Google e realizamos as análises a partir desses despachos. MEC/CNE.

transferência externa, transferência compulsória e via acordos internacionais, conforme constam nos respectivos PDIs,

A participante da UPU3 informou no documento que o ingresso pelo sistema de cotas iniciou-se no ano de 2004. Vale registrar que essa foi a primeira universidade a criar o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, quilombolas e, após a Lei 13.409/2016, estudantes PAEE. Nessa universidade, , além das formas de acesso já citadas, há a realização de um Processo Seletivo Interno (PSI/UPU3), após expirarem a listagem do Sisu, com a finalidade de dirimir as vagas ociosas, desde que o candidato tenha realizado o Enem. Essa instituição difere das outras pesquisadas por não realizar o processo seletivo vestibular de forma tradicional.

Para o ingresso de estudantes com deficiência, as universidades preveem, nos diversos sistemas de seleção, condições especiais, como a disponibilidade de Tradutores de Libras, Provas ampliadas, softwares para a tradução a estudantes cegos, letores, tempo ampliado para a realização das provas, provas em braile.

A reserva de vagas para estudantes de escolas públicas federais e estaduais assegurada pela Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016 para inserção das pessoas com deficiência está assegurada nos sistemas de ingresso nas Universidades públicas. Diante disso houve aumento de matrículas destes estudantes neste nível de ensino.

Em que pese o aumento de matrícula destes estudantes nas Universidades Públicas, ainda há investimentos que precisam garantir o acesso aos currículos dos cursos das Instituições de Educação Superior, com oferta de condições de acessibilidade, que abrangem a infraestrutura, a formação, sistema de informação e comunicação, Tecnologia Assistiva, Projetos Pedagógicos. (VELOSO; MACIEL, 2015).

5.2 EIXO 2: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas que oportunizam a inclusão e o acesso na Educação Superior são denominadas políticas de cotas. No entanto, no que se refere à consolidação do AEE como dispositivo que contribui para permanência, as ações “[...] ainda estão sendo elaboradas para atender essa legislação publicada em 2016. O AEE na educação superior ainda encontra obstáculos importantes, inclusive falta de profissionais para atender esses estudantes na educação superior.” (MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2019).

No Quadro 2 elencaremos políticas de educação inclusiva que constam nos PDIs e nas entrevistas das universidades participantes da pesquisa.

Quadro 2. Políticas de Educação Inclusiva no PDI.

Universidades	PDI	Programas	Espaços de acessibilidade e inclusão
UPU1	Não consta o objetivo da divisão no PDI.	PNAES	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
UPU2	Não consta o objetivo do núcleo no PDI.	PNAES	Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e da UPU2.
UPU3	Não consta o objetivo no PDI.	Programa Vale Universidade, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.	Setor de Inclusão e Diversidade
UPA1	“[...] promove a capacitação continuada do corpo docente para atuar nas diversas atividades da modalidade presencial e a distância”.	PROUNI	Núcleo de apoio pedagógico
UPA2	O NAID [...] deve garantir o atendimento ao Estudante com Deficiência, limitações, superdotações e com Transtorno do Espectro Autista, prevendo o desenvolvimento de ações voltadas para o acesso, para a permanência e para qualidade do ensino oferecidos aos estudantes matriculados na instituição e aos seus colaboradores.	PROUNI	Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (NAID); Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NUEEI)

Fonte: PDIs das universidades participantes.

Organização: a autora, 2019.

No PDI das IES participantes constam políticas de inclusão social: as participantes das UPAs 1 e 2 citam o ProUni; as UPUs 1, 2 e 3 relatam os programas PNAES como forma de inclusão. A universidade UPU2 conta com um programa de acessibilidade a pessoas com deficiência como oferecimento de cursos específicos para Libras, curso para professores indígenas e Licenciatura em Educação do Campo. A UPU1 enfatiza no documento o Programa Incluir, elencando todos os eixos para uma universidade acessível.

Sobre tal programa, pode-se afirmar que:

O Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas

universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013a, p. 4).

A partir desse programa, a UPU1 registra no PDI ações de uma instituição de ensino inclusiva. O PNAES foi criado na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Fernando Haddad por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de apoiar a permanência dos jovens na universidade. Além de amparar os estudantes com vulnerabilidade social, o programa apoia os estudantes PAEE quanto ao acesso, participação e aprendizagem, com a finalidade de diminuir a repetência e evasão. O artigo 3º de tal programa afirma que:

Art. 3º - O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010b, p. 2).

A assistência Estudantil é compreendida pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) como

Um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFEs, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012, p. 62).

As universidades públicas federais e estaduais (UPU1, 2 e 3) possuem o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) como uma das políticas de inclusão nelas implementadas. Dentro dessa política, as ações visam à permanência por meio de Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro, Projetos, Programas e Estágio, Projetos de Extensão, Ações de Desporto, Auxílio Alimentação, Suporte Instrumental/KIT, Incentivo à Participação em Eventos, Ação de Atenção à Saúde do acadêmico, Ação de Inclusão Digital, Bolsa Permanência/MEC e da própria universidade, Brinquedoteca, Acolhimento e Acompanhamento, Recepção de Calouros, Promisões, Programa Bolsa Mobilidade Acadêmica Internacional, o Programa Moradia Estudantil, Programa Integração Estudantil e Apoio Pedagógico, auxílio transporte,

programa vale universidade, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Serviço de Atendimento Psicológico (SAP), Acompanhamento dos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas e Programa Incluir – inclusão na educação superior. No que se refere à política de permanência, temos:

Acompanhamento dos alunos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas: essa ação visa acompanhar o acesso do estudante que ingressou na *³⁵ pelo Sistema de Reserva de Vagas e também oferecer-lhes apoio educacional, social e econômico, necessários para promover a permanência e a conclusão do curso de ensino superior (UPU1, 2015-2017, p. 23).

Em relação à ação mencionada, é importante a reavaliação semestral para verificar se os objetivos estão sendo cumpridos, se a ação está sendo efetiva em relação ao apoio à permanência, visando à melhoria do acesso da ação aos estudantes que dela necessitam. Essa avaliação semestral evitará que estudantes que por motivos diversos evadam a universidade continuem a receber seus benefícios. Nesse caso, sendo a avaliação semestral, é possível prevenir a evasão bem como o bom uso do orçamento público que, como temos visto, tem sido cortado anualmente.

Consta no PDI da UPU2 que a política de atendimento ao estudante na universidade “é organizada na forma de programas e ações de auxílio financeiro, apoio pedagógico e psicossocial, além da promoção e fomento aos processos de participação e convivência estudantil”. Já a UPA2 enfatizou no documento o Fies e o ProUni.

As ações de permanência na Educação Superior em instituições de Educação Superiores públicas e privadas de Mato Grosso do Sul apresentadas no PDI são corroboradas nas UPU1 e UPA2, que relatam o AEE como uma das formas facilitadoras para a permanência do estudante em situação de deficiência e em outras condições como o fracasso escolar. Esse fato pode ser observado nos posicionamentos dos estudantes sobre o AEE numa determinada universidade. (ver Apêndice D).

Cabral (2018) e Carmo et al. (2014) constituem reflexões acerca da democratização do acesso, e citam FIES, ProUni e PNAES como formas de democratização. Cabral (2018, p. 23), enfatiza que essa democratização não pode ficar restrita ao acesso mediante a reserva de vagas no que concerne ao estudante com deficiência e não deve focar em suas diferenças, mas sim na modificação nos valores das universidades enquanto agentes transformadores.

³⁵Omissão do nome da universidade devido ao sigilo

Maciel, Lima e Gimenez (2016) registram o PNAES como forma de favorecer a permanência nas universidades públicas federais e estaduais dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Para que os estudantes permaneçam na educação superior, necessitam-se esforços das universidades no que concerne aos recursos humanos e econômicos. Isto é uma situação delicada, visto os cortes no orçamento³⁶, previstos pelo Decreto 9.741/2019 (BRASIL, 2019), são processos impeditivos à inclusão, diminuindo as oportunidades dos estudantes que requerem necessidades educacionais especiais a concluir o processo, bem como outros estudantes que ingressaram via reserva de vagas.

A UPU3 enfatizou que a política de inclusão social e educacional se respaldou nos preceitos inclusivos dos direitos humanos:

A política de inclusão implantada na instituição, embasada nos princípios dos direitos humanos e nas leis vigentes do país vem contemplar as condições de acesso, permanência e progressão das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Para realização dessas ações, a universidade desenvolve o projeto “Incluir na [...]: acessibilidade e permanência com qualidade na Educação Superior”, desenvolvido através de convênio com o Ministério da Educação. (UPU3, 2014, p. 29).

Essa universidade encontra-se contemplada com o objetivo 17 do PDI, que trata do fortalecimento de práticas inclusivas, podendo-se especificar o item 2.5, que discorre acerca das políticas e programas de inclusão concernentes à inclusão do PAEE e de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), evidenciando que:

Para atender a esse público, foi elaborado um plano de promoção de acessibilidade com as adequações de infraestrutura que se faziam necessárias nos ambientes das Unidades Universitárias, visando garantir mudanças físico estruturais, levando em conta as normas que as regulamentam. Foram instalados elevadores nos prédios da Unidade de Dourados e Ponta Porã, onde existe piso superior, e há projeto para a adequação gradual na estrutura física das demais unidades, que inclui sinalização em locais privilegiados de estacionamento, rampas de acesso e banheiros apropriados (UPU3, 2014, p.28).

No que concerne às ações constantes no PDI para os estudantes referidos na citação acima, a UPU3, em se tratando na ênfase pedagógica, afirma que:

Quanto ao apoio pedagógico, foram ofertados dois cursos de extensão em Libras, curso para uso de computador com a utilização de softwares especializados para cegos, capacitação para elaboração em projetos de pesquisa para acadêmicos

³⁶ ANDES. ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO SOFRE CORTE DE R\$ 5,83 BILHÕES. Disponível em: <http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>. Acesso em: 03 maio 2019.

indígenas e, ainda, há o propósito de se implantar, os seguintes cursos de extensão: Braille, Libras, Sorobã, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, este com vistas a preparar os acadêmicos para o trabalho com esse tema, incluído nos currículos oficiais do ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, pelas Leis Federais nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que alteram a LDB nesse aspecto (UPU3, 2014, p. 29).

O documento analisado da UPU1 (2015) versa sobre a ampliação de possibilidades de condições educativas especiais para estudantes que apresentam alguma limitação ou impedimento em situações acadêmicas e de outras características que dificultem o processo de inclusão educacional em sua instituição. Para tanto, a universidade vem adequando suas ações de acordo com o Programa Incluir, que visa à acessibilidade e inclusão nas universidades federais. Tais ações referem-se ao currículo, à comunicação e informação, à formação de profissionais, à infraestrutura, à extensão, à pesquisa e à reserva de vagas para estudantes com deficiência. (NOZU, SILVA, ANACHE, 2018).

Em 2013, foi criada uma divisão para o atendimento de estudantes com deficiência, público-alvo da educação especial inclusiva, bem como a outros estudantes inclusos em políticas afirmativas para além da deficiência, tais como negros quilombolas e indígenas. Essa divisão, denominada Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, está inserida no organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), cujas diretrizes atendem à política de inclusão da UPU1, como:

- a) acompanhar o ingresso, permanência e conclusão dos discentes, visando a lhes proporcionar os apoios educacionais necessários para o sucesso acadêmico; b) fomentar a articulação dos diferentes setores e áreas de formação da UPU1, com a finalidade de promover condições de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão; c) estimular parcerias interinstitucionais em prol da construção de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão direcionada aos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação;
- d) realizar ações que objetivem eliminar as barreiras de natureza arquitetônica, comunicacional, pedagógica, instrumental, legal (políticas) e atitudinal; e) contribuir na atualização e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação com conteúdo ou disciplinas que abordam assuntos relacionados às necessidades educacionais dos estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação; f) ampliar a oferta de cursos de formação de recursos humanos para atender às necessidades educacionais de estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação; g) fomentar ações com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para propiciar condições de acessibilidades para os profissionais que apresentam deficiências; h) estimular a contratação de professores e técnicos especializados por meio de

concursos públicos para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação; e
 i) criar e participar de fóruns de discussões que abordem assuntos relacionados à educação de acadêmicos que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior (UPU1, 2015, pp. 185-186).

Borsato (2015, p. 159) analisou as ações do PNAES na UPU1 destinadas aos estudantes dos cursos de graduação presencial, dentre as quais temos o apoio pedagógico e “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. Na UPU1, a atenção a esses estudantes teve início com o Programa Incluir, com os editais lançados nacionalmente no período de 2005 a 2011 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu), hoje extinta e substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Na UPU1, o atendimento aos estudantes com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento era realizado pelo Laboratório de Educação Especial (LEE), cuja implantação deu-se com a normatização do Programa Incluir em 2010. O LEE foi a pedra angular para a criação, implantação e institucionalização da DIAAF pelo conselho universitário por meio da Resolução nº 21, de 16 de abril de 2013. Registramos que o LEE faz parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Desenvolvimento Humano, credenciado ao CNPQ.

Conforme Boletim de Serviço (BS) nº 5.524 da UPU1, compete à divisão pesquisada, dentre várias outras atribuições, “propor a política de promoção de acessibilidade na Universidade; articular, participar e desenvolver ações, na Universidade, relacionadas às Políticas Afirmativas” (UPU1, 2013, p. 81).

Santana (2016) analisou as ações da DIAF enquanto possível estratégia de acesso e permanência na UPU1, e concluiu que as ações do Programa Incluir nessa universidade favorecem a permanência de estudantes apoiados pelas políticas de ação afirmativa.

Quanto ao fator políticas de atendimento aos estudantes, específico para o PAEE, não se encontram informações nos documentos de quatro universidades. A UPU1 relata o Programa Incluir na Educação Superior, o qual foi o mote de estudo para Maciel e Anache (2017) ao tratarem da permanência de estudantes em universidades públicas brasileiras.

As políticas de permanência nas universidades são efetivadas nas UPU1, 2 e 3 por meio do programa do PNAES e mantidas pelo governo federal, mas executadas pelo estado de Mato Grosso do Sul, PNAEST. As UPA1 e 2 elencam o Fies e o ProUni, que é concedido aos estudantes de escola pública com renda de 1,5 salários mínimos per capita, além do Programa Vale Universidade, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), além de convênios e parcerias dessas universidades com as empresas sul-mato-grossenses.

Devido a trabalharmos diretamente com esse público, percebemos que o corte no orçamento levou muitos estudantes ao abandono dos cursos. Em dado momento, realizamos contatos telefônicos com estudantes que estavam matriculados como público-alvo da educação especial, os quais nos informavam que precisavam trabalhar para manter sua renda e, visto que seus cursos eram de caráter integral e eles não haviam sido contemplados com as ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), necessitaram desistir de realizar a graduação nessa universidade.

As ações do PNAES abarcam muitas ênfases para poucos recursos, pois embora as universidades públicas federais costumeiramente recebam estudantes de renda média e alta, há uma parcela significativa de estudantes de classes baixas, especialmente devido aos programas de inclusão como a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que beneficia os estudantes com baixa renda (um salário e meio per capita), provenientes de escola pública, pretos, pardos e indígenas e, após a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, pessoas com deficiência.

5.3 EIXO 3: ESPAÇOS DESTINADOS À PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE

Este eixo visa mostrar a configuração dos núcleos de acessibilidade existentes nas universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul. Embora a lei enfatize a nomenclatura de “núcleo”, entendemos, com os dados da entrevista, que as universidades do estado possuem também divisões, salas e setores, diferenciação apenas de nomenclatura, visto que as funções desempenhadas são as mesmas. Por esse motivo, nessa dissertação os núcleos, setores e divisões de acessibilidade serão denominados de **espaços de acessibilidade e inclusão**.

Vale salientar que a UPU1 informa em seus PDIs que a implantação do Núcleo de Acessibilidade na universidade é organizada considerando as orientações do Programa Incluir (BRASIL, 2013a).

Acerca da UPU1, consta no PDI que o Laboratório de Educação Especial (LEE), foi construído em 2010, com “o propósito de desenvolver e oferecer apoio educacional para os estudantes com tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação.” Com esse mesmo escopo se configuram os espaços de acessibilidade e inclusão das UPU 2 e 3 e da UPA 2.

Em relação à UPA1, não se encontra acesso público ao PDI no site. Conforme o procedimento feito com as demais, enviamos ofício à universidade solicitando o documento, mas recebemos indeferimento do nosso pedido. Ao pesquisarmos pelo site da instituição, encontramos dois despachos do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo um do ano de 2011, que aborda o “Recredenciamento da Universidade [...], com sede no Município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul”, e o outro, o “Recredenciamento da Universidade [...], com sede no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância”. A análise da UPA1 foi feita a partir destes despachos, tendo sido constatado que o núcleo dessa universidade é o “Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP que promove a capacitação continuada do corpo docente para atuar nas diversas atividades da modalidade presencial e à distância”.

Na UPA2, “o NUEEI é responsável pelas ações de inclusão nas universidades, garantindo a acessibilidade a todos os acadêmicos caracterizados como público da educação especial, respeitando seu direito de ingresso, permanência e conclusão na Educação Superior”.

Não há consenso entre os participantes da pesquisa sobre a nomenclatura para designar os locais destinados para a oferta dos serviços da educação especial nas universidades, ocorrendo de serem chamados de núcleo, setor ou divisão. Essa forma de organização se justifica pela autonomia que as universidades possuem para gerenciar o seu orçamento.

Além disso, a construção dos espaços de acessibilidade e inclusão requer previsão de funções gratificadas e profissionais especializados para realizarem os trabalhos, dentre os quais o AEE. Os coordenadores destas unidades recebem uma comissão denominada

função gratificada (FG1 ou DCA-11)³⁷. Caso tais locais tivessem status de núcleo, a gratificação seria em cargo de direção (CD), com maiores encargos para as universidades³⁸. Dessa forma conferindo um cargo de coordenador, os responsáveis recebem um valor inferior, sendo a menor remuneração de cargo de chefia em termos remuneratórios de R\$ 6.421,26 (seis mil, quatrocentos e vinte e um reais e vinte e seis centavos), enquanto para a FG1, que é uma função gratificada, equivale a R\$ 975,51 (novecentos e setenta e cinco reais e cinquenta e um centavos).

Portanto, essa é uma das hipóteses que temos para a não estruturação desses espaços enquanto unidades administrativas independentes. Identificamos que esta situação é similar nas universidades públicas estaduais. Em relação às universidades públicas de direito privado, não temos informações quanto à remuneração dos seus coordenadores. Contudo, o Decreto nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o AEE, destaca que nas instituições públicas federais, estaduais, confessionais e filantrópicas que não são de ordem privada deverão ser contemplados Núcleos de Acessibilidade, destacando essa nomenclatura em lugar de setores, divisão, salas ou qualquer outra.

O Quadro 3 traz a configuração desses espaços nas IES pesquisadas:

³⁷No Estado do Mato Grosso do Sul, Direção, Chefia e Assessoramento O DCA-11, equivale monetariamente ao FG1, das universidades públicas federais essas informações poderão ser observadas. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/politica/transparencia/2018/governo-de-ms-sanciona-lei-dos-dcas-e-podera-gastar-ate-r-72-milhoes-com-comissionados/> Acesso em 02 maio 2019.

³⁸Essas informações podem ser consultadas em: <http://www.progep.ufes.br/remunera%C3%A7%C3%A3o-de-cd-e-fg>

Quadro 3. Espaços de acessibilidade e inclusão (Núcleos/Setores/Divisão).

IESs	Localização	Serviços Ofertados	Profissionais	Início do Funcionamento do Núcleo/ Legislação/ Normativa
UPU1	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis -	Recursos de tecnologias assistivas e material didático e pedagógico acessíveis, aquisição de mobiliário e adequação arquitetônica.	Docentes; psicólogos; Intérprete em Libras, Técnico em assuntos educacionais; Assistentes em administração e estagiários.	Em 2008, como Laboratório de Educação Especial, formalizado em 2013 como divisão pela Portaria nº 422, de 3 de maio de 2013. Programa de Acessibilidade na Educação Superior/2005. Normativa: não encontrada
UPU2	Reitoria	Serviços de Tradução e Interpretação de Libras; Serviços de Revisão e Ledor Braille; Serviços de Apoio Pedagógico ao Aluno; Serviços de Apoio Pedagógico ao Professor	Secretárias, docentes, Tradutor e intérprete em Libras, revisora de textos em Braille, estagiários.	Constituição de grupo de trabalho para iniciar as ações de acessibilidade e mobilidade das instalações físicas da UPU2, conforme Instrução de Serviço nº 25, de 13 de out. 2015. Resolução nº 71 de 02 de jun.2016, Institucionalizou Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade – NuMIAC. Programa de Acessibilidade na Educação Superior/2005 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Normativas: Resolução nº 078 de 02 de jun. 2016, aprova o Regimento do Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade/NuMIAC; b) Plano de Ação do NuMIAC/UPU2 – 2017/2019.
UPU3	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários	apoio pedagógico; cursos de extensão em Libras; curso para uso de computador; softwares especializados para cegos, capacitação para elaboração em projetos de pesquisa para acadêmicos indígenas; Braille, Libras, Sorobã,	Assistente social	Criada em 2011 pela Resolução COUNI-UPU3 nº 392, de 29 set. 2011, como Divisão, excluída pela Resolução COUNI UPU3 nº 468, de 26 abr. 2016, passando a ser Setor de Diversidade e Exclusão. Editais de chamamento público acessibilidade na educação superior, em 2009 as universidades públicas estaduais passaram a participar dos editais. Normativa: não encontrada

Continua.

Continuação do **Quadro 3. Núcleos/ setores/ divisão de Acessibilidade (espaços de acessibilidade e inclusão).**

IESs	Localização	Serviços Ofertados	Profissionais	Início do Funcionamento do Núcleo/ Legislação/ Normativa
UPA1	Pró-Reitoria de Graduação e Extensão	Apoio pedagógico	Tradutores intérpretes em Libras, educador físico, pedagogos, assistentes administrativos, fonoaudiólogo e estagiários bolsistas de áreas diversas	Núcleo de Apoio Pedagógico, criado em 2004, a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras. Essa Lei deu início aos trabalhos do NAP. Normativa: não encontrada
UPA2	Coordenação Acadêmica EaD	braille, grafia ampliada, uso do computador portátil e virtual (acessibilidade digital); leitores de tela, software, Intérpretes de Libras.	tradutores intérpretes em Libras, transcritores e leitores Braille, advogados, filósofos, pedagogos, assistentes administrativos, técnicos em enfermagem, engenheiros, arquitetos e estagiários bolsistas de áreas diversas	O NUEI foi regulamentado pela Resolução VP acadêmica de 2015. Resolução ³⁹ VP Acadêmica de Graduação nº 1/2015, que regulamenta o atendimento ao público-alvo da educação especial, por meio do Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NUEEI. Normativa: não encontrada.

Fonte: PDIs das universidades participantes
Organização: a autora, 2019.

A estruturação dos núcleos de acessibilidade das universidades federais é regida pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, em todos os níveis da educação e prevê, no:

§2º do art. 5º : VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a, p. 8).

O objetivo dos núcleos de acessibilidade é romper com as barreiras das quais trata o Art. 5, que impedem o amplo acesso, a inclusão e a permanência dos estudantes PAEE e também dos demais estudantes que requerem atendimento educacional e que não estão incluídos na política, como, por exemplo, os estudantes com transtornos mentais.

³⁹ Essa resolução é citada em todos os projetos de curso da universidade em questão. No entanto, não tivemos acesso a esse documento, mesmo após exaustiva busca.

Melo e Araújo (2018), na pesquisa sobre os núcleos de acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, afirmam que a missão do núcleo de acessibilidade daquela universidade é:

Propor ações para eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando contribuir para o acesso, permanência e conclusão de curso com sucesso do **público alvo** a que se destina, a saber: estudantes com Deficiências (Física, Auditiva, Visual, Intelectual ou Múltipla), Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos do Espectro Autista, bem como os estudantes com transtornos funcionais específicos, dentre os quais se incluem os estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem, aqueles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDH/A e com Dificuldades Secundárias de Aprendizagem (Transtornos Mentais ou Doenças Crônicas) (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 59, grifo nosso).

Quanto à localização dos espaços de acessibilidade e inclusão nas universidades pesquisadas, dois participantes informaram que eles estão localizados nas reitorias, uma na pró-reitoria de ensino e graduação e duas na pró-reitoria de assistência estudantil. A vinculação desses espaços à reitoria pode conferir maior autonomia para construir e gerir as políticas de inclusão na universidade (ANACHE,, 2018a, 2018b). A UPA2 foi uma das duas universidades que indicaram tal vinculação, no entanto, ao verificar a informação no PDI, há divergências. Segundo o PDI, o NUEEI localiza-se na Coordenação Acadêmica EaD.

No entanto, nos PDIs ou despachos do Ministério da Educação (UPA1), grande parte das universidades (4) não especificou a localização dos núcleos de acessibilidade dentro de suas dependências (ex.: se a estrutura está localizada na reitoria, em alguma pró-reitoria ou qualquer outro local). A UPA1 registra que seu núcleo se encontra estabelecida na pró-reitoria de ensino, sendo este denominado Núcleo de Apoio Discente (NAD).

A UPA2 informou que, além de a universidade ter um núcleo de apoio ao estudante, possui também uma comissão que auxilia na elaboração de políticas que visam à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais neste nível de ensino, denominada Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (Naid).

O Decreto nº 6.571/2011, que trata do AEE, dispõe para a criação e/ou estruturação de núcleos de acessibilidade em universidades federais, tendo sido ampliado para as universidades estaduais e particulares, pois, mesmo sendo de direito privado, filantrópicas ou confessionais, compõem o sistema brasileiro de ensino, e nesse sentido devem cumprir as regras previstas para a educação nacional (BRASIL, 1988). Tais espaços desempenham funções similares apesar de sua denominação ser variável entre as universidades.

Com referência às ações dos espaços de acessibilidade e inclusão mencionadas nos PDIs, encontramos intervenções como apoio psicopedagógico, programas de nivelamento e programas de apoio pedagógico e de acessibilidade. Na UPA2, especificaram-se no PDI ações anteriores e posteriores ao ingresso para pessoas com deficiência, sendo as anteriores provas adaptadas, intérprete de Libras para acompanhamento durante a prova, leitor/escriba, ampliação de tempo para realizar a prova caso haja solicitação pelo candidato e flexibilização na correção de tais provas; após o ingresso, constata-se o apoio na realização da matrícula, orientação e realização do AEE pelo núcleo de acordo com as necessidades especiais do estudante, formação de técnicos, docentes, funcionários e coordenadores para o atendimento estudante e orientação aos familiares e comunidade acadêmica na qual o estudante se insere.

O Decreto nº 5.573, de 9 de maio de 2006, que trata do PDI, dispõe “sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006). Em seu Art. 16 registra que no PDI deve conter, pelo menos, (10) dez elementos, quais sejam: missão, objetivos e metas; infraestrutura; projeto pedagógico; dados de implantação dos cursos, instalação físicas; organização didático-pedagógica da instituição; perfil do corpo docente; organização administrativa; e capacidade financeira. O AEE, por se constituir em ações transversais da universidade, deverá estar disposto nos elementos do PDI, haja vista ser um dos componentes para a educação especial inclusiva na Educação Superior, e a legislação pertinente regulamenta que a educação especial e inclusiva atravessa aos níveis de ensino.

Nesse sentido, perguntamos aos participantes das cinco universidades se há legislação específica para os espaços de acessibilidade e inclusão e para o AEE. Uma instituição pública (UPU2) informou ter regimento para o funcionamento do núcleo e plano de ação. Já em relação à UPU1, embora tenha assentido que exista essa regulamentação, constatamos, ao pesquisar as resoluções e editais citadas, que não se tratava de legislação do AEE e nem do núcleo, mas sobre estágio para estudantes dos cursos de licenciatura para apoiar estudantes público-alvo da educação especial.

As universidades UPU3 e UPA1 não têm legislação, e a UPA2 forneceu resposta que não condizia com a pergunta, no entanto, ao realizarmos pesquisa no plano pedagógico

de curso, encontramos a citação nominal da Resolução⁴⁰ VP Acadêmica de Graduação nº 1/2015.

Esses dados nos levam a sugerir que as universidades do estado de Mato Grosso do Sul necessitam organizar normativas para o funcionamento desses espaços e para o AEE. Portanto, é fundamental que as universidades elaborem suas próprias normas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois a legislação para o AEE é, até o presente momento, idêntica à vigente para a educação básica, o que não condiz com as necessidades e especificações de educação superior.

Melo e Martins (2016) registram que as leis são componentes necessários para uma sociedade inclusiva, mas só terão resultados se aliadas a outros fatores como investimento em recursos humanos e materiais, conhecimentos científicos e articulação entre gestores com a finalidade de uma educação que vise o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional.

Analizamos os regimentos gerais e estatutos das universidades participantes da pesquisa a fim de verificar se tais documentos possuíam alguma legislação que abordasse a temática da pesquisa. Em duas universidades públicas não encontramos normativas que tratassem do AEE na educação superior, nem temas correlatos que o envolvam, tampouco legislação sobre estudantes com necessidades educacionais especiais. Quanto à estatuinte informada pela UPU2, não foi possível analisar, pois não encontramos *link* para abrir o documento, diferentemente do que ocorreu com as instituições privadas. No regimento geral da universidade UPA1, não encontramos aporte que versasse acerca do tema da pesquisa.

Encontramos, no regimento geral da UPA2, Art. 40, a flexibilização curricular, “inclusive aqueles com deficiência fisiológica⁴¹ ou psicológica, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (UPA2, 2016, p.16). O Art. 43 trata de “disseminar princípios e políticas que garantam a inclusão social e assegurar condições de acesso e permanência a estudantes com deficiências” (UPA2, 2016, p.17). O capítulo IX versa sobre o Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (NAID), que visa:

[...] garantir o atendimento ao Estudante com deficiências, limitações, superdotações e com Transtorno do Espectro Autista, prevendo o desenvolvimento de ações voltadas para o acesso, para a permanência e para

⁴⁰ Essa resolução é citada em todos os projetos de curso da universidade em questão.

⁴¹ Essa nomenclatura está disposta no artigo 3 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

qualidade do ensino oferecidos aos estudantes matriculados na Instituição e aos seus colaboradores (UPA2, 2016, p. 30).

Esse núcleo tem como objetivo assegurar a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial, portanto, os participantes da pesquisa entendem que a sua divulgação ocorre, mas, ainda se fazem necessárias mais pesquisas. Para isso precisamos ouvir suas vozes. (ROSSETO, 2009).

Entendemos que, devido às características diversas do núcleo, que objetiva romper com as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, comunicacionais, informacionais e burocráticas, faz-se necessário uma gama de profissionais para garantir que os espaços de acessibilidade e inclusão cumpram seus objetivos.

Quanto à composição dos núcleos, notamos a presença do intérprete em três universidades, sendo este um profissional obrigatório nos núcleos de acessibilidade conforme a Lei n. 12. 319/2010, que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. (BRASIL, 2010c). Segundo o Art. 6º, são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades- fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010c, p. 2).

Portanto, o intérprete é um servidor fundamental nos núcleos que, além de realizar prioritariamente a interpretação, pode auxiliar com seus conhecimentos da Libras.

As equipes dos setores de acessibilidade e inclusão contam como os seguintes profissionais: UPU1 - 11 servidores e 3 estagiários/as: 1 docente - doutora em educação 1 psicóloga; 2 técnicos em assuntos educacionais; 2 assistente administrativo; 5 intérpretes - pró-libras e 3 estagiários/as - estudantes da graduação; UPU2 docente; 1 secretária; 2 estagiário de letras. 4 estagiários de psicologia. 2 interpretes de libras, 1 ledora transcritora braile; UPU3, 1 assistente social; UPA1 duas ledoras/ transcritoras - direito/ educação física 4 interpretes de libras: 2 pedagogas, 1 letras e 1 filosofo 2 auxiliares educacionais: técnico de enfermagem e filosofo e UPA2 Um membro da Diretoria Acadêmica

(advogado/engenheiro e mestre em educação); um membro da Coordenação da Comissão Própria de Avaliação Institucional (arquiteta); um representante dos Coordenadores de Curso (psicóloga); um representante dos Docentes (assistente social) e um representante do corpo técnico-administrativo (administradora).

Os profissionais que estão alocados nos espaços de acessibilidade têm diversas formações, entre as quais podemos citar docentes, psicólogos, assistentes sociais, tradutores intérpretes em Libras, transcritores e leitores Braille, advogados, educadores físicos, filósofos, pedagogos, assistentes administrativos, técnicos em enfermagem, engenheiros, arquitetos e estagiários bolsistas de áreas diversas.

Maciel e Anache (2017), Nozu, Silva e Anache (2018) e Nozu, Bruno e Cabral (2018) têm investido em publicações referentes ao acesso, inclusão e permanência de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação e o Programa Incluir. No entanto, há que se pensar que o núcleo ou os espaços de acessibilidade e inclusão não são os únicos responsáveis pela inclusão educacional na universidade, é necessário a articulação entre todos os setores. Franco, Silva e Torisu (2018, p. 1331) pontuam que “[...] ações isoladas não são suficientes para promover a inclusão e podem se revelar empecilho para novos avanços, uma vez que podem ser identificadas como suficientes”.

5.3.1 Formação dos profissionais do espaço de acessibilidade

No Quadro 4, caracterizamos os participantes dos espaços de acessibilidades e inclusão que respondem pedagógica e administrativamente pelo núcleo de acessibilidade. Entende-se por formação os cursos de graduação, pós-graduação e outros complementares.

Quadro 4. Caracterização dos responsáveis pelos Núcleos de Acessibilidade.

Universidade	Formação Acadêmica	Formação para AEE	Tempo na Coordenação
UPU1	Professora, doutora em Educação	SIM/Especialista em EE	anos
UPU2	Professora, doutora em Educação	SIM/ Especialista em EE	2 anos
UPU3	Assistente Social.	NÃO	2 anos
UPA1	Fonoaudióloga	SIM/ Não informado	1 ano
UPA2	Professor de Direito	SIM/ Formação em Serviço	3 meses.

Fonte: entrevistas.

Organização: a autora, 2019.

De acordo com as respostas dos participantes em entrevista, obtivemos a seguinte informação: quatro afirmaram possuir formação para oferecer o AEE aos estudantes que procuram o núcleo, ao passo que um participante informou não possuir formação especializada. Segundo a PNPEI, o profissional de AEE deva ter domínio de conhecimentos:

No ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008b, p. 10).

No estado de Mato Grosso do Sul, os cursos de Educação Especial são oferecidos mediante a modalidade à distância, conforme indicado no site do Ministério da Educação, na página do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC⁴²

Nesse estado, conforme Art. 50 da Deliberação CEE/MS nº 7828, de 30 de maio de 2005, a formação deverá ser em nível superior, admitindo-se, todavia, formação em nível médio desde que os conteúdos contemplados estejam voltados para educação especial. O Art. 52 evidencia que a formação mínima deverá ser dada em curso de licenciatura, sendo complementares os estudos em pós-graduação em Educação Especial. (MATO GROSSO DO SUL, 2005). Vale ressaltar, no entanto, que as universidades pesquisadas não ofertam curso de graduação em Educação Especial. Entretanto, nas IES particulares existem os cursos de educação especial na modalidade EAD, conforme pode ser observado na Figura 2.

⁴² Maiores informações podem ser acessadas no endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>

Figura 2. Instituições que oferecem Curso de Licenciatura em Educação Especial em Mato Grosso do Sul

Resultado da Consulta Por : CURSO									
Histórico de Índices Exportar Detalhado Exportar Pdf Exportar Excel									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(1472) CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	(1385304) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CCI: - CPC: - ENADE: - IDDI: - CC: -	2500	18/07/2016		
(1491) CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	(1427684) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CPC: - ENADE: - IDDI: - CC: -	1000	28/05/2018		
(135) CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	CEUCLAR	(1452573) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CPC: - ENADE: - IDDI: - CC: -	600	Não iniciado		
(953) UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	(1434988) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CPC: - ENADE: - IDDI: - CC: -	1000	02/03/2018		
(3840) CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNIFACVEST	(1441706) EDUCAÇÃO ESPECIAL	Licenciatura	A Distância	CPC: - ENADE: - IDDI: -	500	11/03/2019		

Fonte: EMEC, 2019.

De acordo com Ropoli (2014, p. 145), não fosse a modalidade à distância, muitos estados – e, por consequência, municípios – não teriam em seu quadro funcional professores especialistas em Educação Especial, pois essas graduações em universidades presenciais são restritas a grandes centros. As IES que ofertam tal modalidade são: Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – Adesão ao Proies: Lei 12.688/2012; Universidade Regional de Blumenau (FURB); Instituto Superior de Educação Ibituruna; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade do Contestado (UNC); Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI); Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Faculdade Favenorte de São Francisco (FAVESF); Universidade Salgado de Oliveira (Universo); Faculdades Integradas Ipitanga (FACIIP); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade de Brasília (UnB); Universidade de Passo Fundo (UPF); Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA); Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Faculdades Integradas Campos Sales (FICS), Credenciamento EAD Provisório: Portaria nº 370/2018; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC-FEA).

Dessa forma,

A formação de professores na modalidade a distância, seja para o ensino comum, seja para o AEE, possibilita abranger todas as regiões do País, proporcionando o envolvimento de considerável quantidade de professores-cursistas, de diversidades culturais e de práticas pedagógicas. Há municípios que, se não fosse

essa possibilidade, não teriam, em seu quadro funcional, professores com formação para atuar no AEE. Somente um curso na modalidade a distância pode viabilizar a participação de professores, que moram em locais de difícil acesso, a um curso oferecido em Instituições das capitais e das grandes cidades (ROPOLI, 2014, p. 145).

A PNPEI confirma que para atuar na Educação Especial:

O professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 10).

Portanto, é necessário que os responsáveis de núcleos de acessibilidades tenham os conhecimentos enfatizados pela política. Esses conhecimentos podem ser adquiridos nas graduações em Educação Especial, nos cursos de especializações em Atendimento Educacional Especializado, nas capacitações e em outros cursos que possibilitem ocupar essa função, como cursos de extensão e formação continuada.

Martins (2010, p. 29) questiona qual ensino oferecemos nas formações de professores, referindo-se ao processo de formação de professor geral sem mencionar aquele específico ao professor de AEE. Essa formação deve visar a emancipação do professor enquanto pertencente a uma identidade profissional. “Destarte, não consideramos sinônimo de intenção valorativa, estratégias incertas e duvidosas pelas quais os professores possam ser formados, a exemplo da modalidade de Ensino a Distância (EaD), anunciada como ‘possibilidade’ no Documento em tela” (MARTINS, 2010). O documento a que a autora se refere é a Conferência Nacional de Educação 2010 – CONAE. Assim como Rosseto (2015), Martins (2010) também tece críticas à formação aligeirada dos professores que, por vezes, ocorre na modalidade educação à distância, alegando que a teoria é uma exceção e não regra como temos observado. Martins (2010) ainda enfatiza que:

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD) (MARTINS, 2010, p. 22).

Apropriamo-nos das afirmações da autora de que, devido às necessidades da formação, as formações por vezes são aceleradas para suprir a urgência do mercado educacional e, com isso, “filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor.” (MARTINS, 2010, p. 23).

Dentre os participantes das cinco universidades pesquisadas, quatro afirmaram existir a capacitação e formação continuada para a equipe. A participante da UPU3 informou que sua instituição não está capacitando esses profissionais. Quanto ao tipo de capacitação, a UPU2 relatou que ela ocorre de forma assistemática, com palestras, curso de Libras e outras ações.

O documento orientador do Programa Incluir também evidencia a formação dos profissionais para a inclusão educacional visando desenvolver práticas inclusivas com o uso de “recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros códigos e linguagens” (BRASIL, 2013a, p. 20). Nessa formação, inclui-se o Braille, a comunicação alternativa, dentre outras modalidades de formação e capacitação para que o AEE tenha êxito nas universidades.

Outro ponto levantado nas entrevistas foi sobre o que os estudantes pensam sobre a oferta do AEE. A UPU3 e UPA1 informaram que não há pesquisas sobre a concepção dos discentes em relação ao AEE. A UPU1 relatou haver tais pesquisas, mas não informou quais são esses levantamentos. A UPU2 confirmou haver levantamentos, mas que tais pesquisas são embrionárias e precisam de maiores investigações. A UPA2 já detém uma política de avaliação, denominada AVALIAR, que realiza a sondagem de como o AEE está sendo executado na universidade.

Pode-se afirmar que as pesquisas para uma cultura de inclusão são de grande valia para que os estudantes falem sobre suas angústias, medos de serem rotulados e suas concepções sobre as necessidades educacionais. (ALBINO, 2010) Em relação aos servidores docentes e técnicos, as pesquisas podem facilitar no entendimento de quais condutas não devem ser tomadas e, assim, evitar a exclusão dos estudantes.

Nesse sentido, Anache, Rovetto e Alves (2014, p. 307) constataram que os resultados de sua pesquisa em uma universidade pública federal “[...] foram importantes para o planejamento de ações referentes à identificação da população a ser atendida e de serviços a serem construídos”. O AEE é um direito do estudante em uma universidade que está constituída na perspectiva inclusiva da educação.

5.4 EIXO 4: CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE

Esse eixo visa analisar as condições de acessibilidade física (arquitetônica e urbanística) e, para além dela, as condições educacionais, assim entendidas como acessibilidade no ambiente acadêmico. Essa “acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras” (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 414).

De acordo com o Programa Incluir, “Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal” (BRASIL, 2013a, p. 13). Em relação à estruturação desses espaços de acessibilidade, é imprescindível que se disponha de recursos financeiros para realizar as atividades necessárias ao desenvolvimento da inclusão no tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Cada universidade deve estabelecer a política de promoção de acessibilidade pedagógica a constar nos programas, projetos e PDI com orçamento informado ao núcleo a fim de realizar as atividades desse local de fomento à inclusão.

Ao perguntarmos sobre a infraestrutura quatro (4) participantes das universidades informaram que as estruturas físicas e educacionais atendem às necessidades dos estudantes e que os apoios que recebem da universidade são de ordem humana, ou seja, com profissionais para funcionamento do espaço, e financeira.

Conforme já mencionamos, por meio do Programa Incluir os espaços de acessibilidade e inclusão das universidades públicas federais receberam uma rubrica do orçamento estudantil para bens não duráveis - custeio (materiais de consumo, material pedagógico, bengala, Sorobã, teclados colmeia, acionadores, calculadoras sonoras, mouses com entrada para acionador e, guia para escrita ampliada). Em termos de materiais duráveis - capital (rampas, piso tátil, elevadores, faixa de travessia elevada ou com rebaixamento de meio-fio, adaptações em banheiros, piso de concreto para calçada acessível, piso alerta e direcional, vagas demarcadas com placas, instalação de totens para informações, sinalização no piso e pontos de ônibus acessíveis e sinalizados, adequação de banheiro, portas ampliadas e com maçanetas acessíveis, sinalizador visual para degraus de escada, adequação dos laboratórios, rampas, carteira para obeso, carteiras para ambas escritas, notebooks, scanners com sintetizador de voz, gravadores, filmadoras, projetor multimídia, cadeiras de roda, aparelho de televisão, veículos adaptados,) e para atendimento educacional especializado além dos instrumentos de tecnologia assistiva

(softwares, softwares para comunicação aumentativa e alternativa, máquinas e computadores em Braille, linhas Braille, aquisição de tecnologia assistiva, computador que acompanha os estudantes, lupas, lupas eletrônicas) e profissionais especializados tradutor e intérpretes em Libras, pedagogos, fonoaudiólogos, psicológicos, especialistas em educação especial, arquitetos, e após a elaboração do PEI buscaram-se implementar outros serviços e ações de acordo com as necessidades de cada estudante.

Portanto, um determinado número de itens compõe o valor orçado para os núcleos nessas universidades. Segundo Pletsch (2017, p. 93), “[...] é importante dizer que, de 2005 a 2011, os recursos orçamentários [do Programa Incluir] eram liberados a partir da participação das IFEs em editais públicos”. Quanto às dotações orçamentárias exclusivas para o Programa Incluir, vale salientar que ocorreram em 2011 após o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que visou à estruturação dos núcleos nas universidades federais.

Um participante nos informou que o núcleo está em processo de organização e que ainda há muito a ser feito para um pleno atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O Edital número 3 do Programa Incluir registra Núcleos de Acessibilidade como:

A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b, p. 4).

Além das questões pedagógicas, podemos citar que os espaços têm funções como: assessoramento a coordenadores de curso, professores e familiares; adequações arquitetônicas; sinalizações. A infraestrutura não pode apenas ser vista sobre a perspectiva arquitetônica. “Para além dos ambientes acessíveis, a infraestrutura envolve serviços e produtos disponibilizados às pessoas com deficiência.” (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 58). A UPA2 afirma ter como meta a “elaboração do plano educacional individualizado, e partir de cada plano de atendimento busca-se implementar ações específicas” (UPA2), de modo que cada estudante seja incluído na universidade, em consonância a Pletsch (2017), que afirma que:

Verificamos que os núcleos realizam um conjunto de atividades, que vão desde a participação em processos seletivos de ingresso ao ensino superior até formações continuadas sobre inclusão e acessibilidade e assessoramento pedagógico a coordenadores e professores com discentes com deficiências matriculados em suas turmas (PLETSCH, 2017, p. 1618).

A pesquisa de Pletsch (2017) ratifica o que foi mencionado nas entrevistas da pesquisa o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior, pois há inúmeras funções nos núcleos tanto da região Sudeste quanto do estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste.

A infraestrutura é um dos eixos requeridos no PDI que deve estar em consonância com o plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a pessoas com necessidades especiais de acordo com o Decreto nº 5.296/2004 e Decreto nº 5.773/2006. As universidades, com os recursos que recebem do MEC, têm visado à instituição do desenho universal de forma a atender a todas as pessoas, independentemente de suas condições.

No que diz respeito à infraestrutura, nos PDIs das universidades sul-mato-grossenses está elencado que devem possuir elevadores, banheiros adaptados, rampas de acesso, piso tátil, rampas, barras de apoio e alargamento de portas. A UPA2 cita a ABNT/NBR 9050 que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, e enfatiza que realiza as adequações para o público atendido pelo NUEEI. Relata que dispõe de sanitários adaptados e, para garantir a acessibilidade digital e nas comunicações, os laboratórios contam com software leitor de tela NVDA instalado (UPA2, 2017-2021 p. 286).

No PDI da UPU1, consta que a “infraestrutura: visa a colaborar com os órgãos competentes da⁴³ na oferta de subsídios técnicos sobre as adequações arquitetônicas, urbanísticas pertinentes à infraestrutura na perspectiva do desenho universal” (PDI UPU1, 2015-2019, p. 154). Com investimentos escassos, as universidades públicas, em especial, têm buscado adequar-se à política educacional vigente. No entanto, percebe-se que ainda são necessários investimentos para termos universidades que abarquem as necessidades educacionais dos estudantes que não são somente as pedagógicas como várias outras, dentre as quais se incluem as de infraestrutura.

O Decreto nº 5.573/2006, art. 16, inciso VII, além de tratar da estrutura física também infraestrutura acadêmica, a saber:

⁴³Omissão do nome da universidade devido ao sigilo.

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; (BRASIL, 2006, p. 2).

Saraiva (2015) aborda, em sua pesquisa, as questões de parcerias institucionais que o núcleo deve ter. Dentre elas, a pesquisadora cita o setor de infraestrutura, que deverá se responsabilizar pelas questões arquitetônicas, comunicação e informática da universidade visando uma infraestrutura acessível. “O papel do núcleo nessas parcerias é fornecer informações adequadas, participar e contribuir para a execução das ações que envolvam a universidade como um todo com a cultura inclusiva” (SARAIVA, 2015, p.131). Portanto, a inclusão, quer social, quer educacional, é um desafio às universidades sul-mato-grossenses.

5.5 EIXO 5: CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS

A articulação da política de inclusão entre os setores da universidade é uma das características dos espaços de acessibilidade, objetivando formar parcerias com os gestores da universidade no sentido de viabilizar o diálogo inclusivo e, assim, fomentar ações que visem sanar e/ou minimizar toda e qualquer forma de exclusão universitária.

Para a participante da pesquisa da UPU2, tal processo de articulação é “relativo, a cultura de acessibilidade é construída em contexto e processo. temos desenvolvido algumas ações, mas ainda muito por fazer. O espaço atua de forma bem limitada, visto a estrutura de recursos humanos e materiais”. Nesse sentido, atentamos para a importância da articulação e parceria entre os diversos segmentos da universidade para torná-la acessível. As demais universidades declararam haver articulação entre os setores e os espaços de acessibilidade e inclusão.

O Relatório de Atividades (UPU1, 2015) da Divisão de Acessibilidade de uma das universidades participantes enfatiza:

Articular ações que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva da educação inclusiva; [...] Construção de ações articuladas com as bibliotecas da [...] para disponibilização de informações, materiais didáticos, equipamentos de tecnologias assistivas e serviços de guia-intérprete e de tradutores de Libras; [...] Fomentar ações articuladas de ensino pesquisa e de extensão que abordem temáticas relacionadas à acessibilidade na perspectiva da inclusão; [...] Fomentar a articulação dos diferentes setores e áreas de formação da [...], com a finalidade de promover condições de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão. (UPU1, 2015).

Nesse sentido, a articulação entre os espaços de acessibilidade e os demais setores é imprescindível para a inclusão educacional universitária nos seus três eixos máximos: ensino, pesquisa e extensão, haja vista que

[...] o currículo sustenta a estrutura de uma instituição, além de ser revelador da vocação dessa instituição que vive o dilema entre a sua constituição heterogênea, que pretende desenvolver sua própria autonomia e a dos indivíduos que dela participam. Esse movimento entre as políticas econômicas, sociais, culturais e os interesses emanados da singularidade regional, demarcado pelas condições históricas, são capturados no processo de elaboração do currículo (ANACHE, 2018a, p. 61).

A UPU1 afirmou realizar “um trabalho permanente de informação para coordenadores de cursos, professores, demais servidores e estudantes em salas de aula ou outros ambientes”. A UPU2 declarou que essa divulgação não se deu por completo e que ainda se fazem necessárias ações para que o conhecimento do núcleo seja mais efetivo. A participante da UPU3 relatou que, embora realizem divulgação por meio de comunicação interna para os setores da universidade, alguns destes se encontram em situação de desconhecimento do núcleo. As divulgações elencadas pelos participantes da pesquisa dão-se por meio de *folders*, eventos, informações nos sites das universidades, comunicação interna aos coordenadores e apresentação do núcleo no ato da matrícula.

De acordo com as participantes da pesquisa, as barreiras comunicacional e informacional encontradas ao divulgarem os núcleos precisam ser vencidas nas universidades como fomento a inclusão, entendimento compartilhado também por Pletsch (2017) e Ciantelli e Leite (2017). Conforme o relato do Participante da UPU2, ao falar dos estudantes sobre o conhecimento dos estudantes sobre o núcleo, relatam que “sim, eles consideram que o serviço está iniciando na [...] e que muito ainda precisa ser realizado. Eles gostam desse apoio e sente-se acolhidos. Sabem onde pedir ajuda”. Portanto, realizar pesquisas sobre o que os estudantes pensam acerca da acessibilidade nas universidades é um importante passo para a construção de uma universidade que se preocupa com o público que necessita de acessibilidades para permanecer nas instituições.

Ter uma universidade acessível é um direito de todos. Com o objetivo de oferecer acessibilidade e inclusão na educação superior como uma das formas de permanência, o Governo Federal lançou sete (7) editais⁴⁴ a partir do ano de 2005 para as universidades públicas federais, visando à criação de núcleos de acessibilidade, pois “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.” (BRASIL, 2013a, MACIEL; ANACHE, 2017, MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2019).

Em 2006, o projeto que foi aprovado nesses editais para a UPU1 teve como tema “[...] Acessível: Estratégias para inclusão do Acadêmico com deficiência na [...]”, tendo sido a única universidade a ter o projeto aceito. Em 2007, a UPU2 teve a sua proposta aprovada, havendo então a criação de um laboratório de acessibilidade e práticas de educação inclusiva, com o orçamento de R\$ 52.000,00 (cinquenta e dois mil reais).

Em 2009, as três universidades públicas foram contempladas com os Editais Incluir. Salientamos que foi a partir deste ano que as universidades estaduais passaram a participar dos Editais Incluir. Para os anos 2008 e 2010, não encontramos resultados acerca das universidades em questão. Também vale salientar que, de 2005 a 2011, os editais eram concorrenciais.

Em 2012, o MEC, via SECADI e SESu, concedeu rubrica (na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação) às universidades em suas matrizes orçamentárias com o objetivo de institucionalizar a política de acessibilidade na educação superior nos eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa. Assim, todas as universidades teriam direito à dotação orçamentária.

Sousa (2018, p.8), ao tratar da política de educação inclusiva em sua dissertação analisou “[...] o impacto da PNEEPEI na permanência de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior”, obtendo resultados na aplicabilidade da política para esses estudantes, citando o AEE dentro de tal aplicabilidade e a voz do estudante como forma de promoção à permanência. Nozu, Silva e Anache (2018, p. 1430) registram que as “1) condições de acessibilidade às pessoas com deficiência; 2) disponibilização de

⁴⁴ Os editais do Programa Incluir podem ser acessados por meio do endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados> Acessado em 22 jul. 2019.

materiais acessíveis; 3) oferta da disciplina de Libras; 4) disponibilização de profissionais” são fatores que contribuem para a permanência do estudante com deficiência na educação superior. Ciantelli e Leite (2016), por sua vez, enfatizam a remoção de barreiras metodológicas como outro fator.

Nesse sentido, é importante realizarmos pesquisas concernentes à inclusão nas universidades a partir da ótica daqueles que são beneficiários diretos dessa política. Ao receber relatos dos estudantes, ficou evidente na pesquisa que alguns desafios são as abordagens e metodologias excludentes, as barreiras arquitetônicas, a escassez de materiais e tecnologias assistivas, bem como a necessidade de investimentos financeiros, humanos e materiais e a ampliação dos serviços existentes para promover a formação e capacitação dos servidores. Esses dados de Sousa (2018) corroboram a pesquisa o AEE na Educação Superior.

5.6 EIXO 6: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Este eixo abordará o AEE, que, conforme o Decreto n. 7611/2011, tem por atribuição efetivar os serviços especializados garantidos pela educação especial e deve integrar o plano de desenvolvimento institucional das universidades, assim como deve integrar a proposta pedagógica das escolas. Temos ciência que é um ganho considerável para a educação brasileira a inclusão desses estudantes, contudo “tal avanço significa o começo da profunda mudança em curso. Não basta estar; há que se fazer parte” (BRASIL, 2013a, p. 20). Portanto, mudanças nesse nível educacional fazem-se necessárias, iniciando-se pela gestão das universidades, que deve apoiar, acolher e ouvir estudantes, docentes, técnicos e pesquisadores que estudem a permanência na universidade dos estudantes que necessitem AEE.

Para tanto:

O desenho institucional preconizado para avançar na perspectiva da educação inclusiva deve se valer de uma gestão integradora, participativa, incluindo os diversos segmentos dos movimentos estudantis, para que eles possam ser protagonistas do seu processo educativo (ANACHE, 2018b, p. 77).

Os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação tem acessado a educação superior com mais frequência, fato esse

que pode ser visualizado nas sinopses estatísticas da Educação Superior do Inep. Com o ingresso desses estudantes, faz-se necessária a ampliação de políticas de atendimento a esse público.

Há diversidade entre o público que procura o AEE ofertado pelos espaços de acessibilidade das universidades sul-mato-grossenses, pois há aquelas que atendem os estudantes considerado o público alvo da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e aquelas que incluem outros estudantes que apresentam transtornos de aprendizagens, como transtorno de atenção e hiperatividade, dislexia ou discalculia⁴⁵, entre outros.

Há divergências entre os estudiosos do assunto sobre a ampliação do público alvo da educação especial, conforme afirma Saraiva (2015, p. 146) sobre as universidades nordestinas que “extrapolam o atendimento para outros tipos de NEE, refletindo a concepção que as instituições adotam acerca dos estudantes que devem ser contemplados pelas ações de acessibilidade”.

A autora afirma que “quantitativamente, os tipos de NEE atendidos nos núcleos foram bastante diversos, denotando a necessidade de reavaliar a questão de identificação e cadastro desse alunado, tendo em vista servirem de números oficiais para a implementação de políticas e destinação orçamentária para as ações de inclusão nas instituições” (SARAIVA, 2015, p. 147).

Neste sentido, tributa-se às funções do AEE a identificação deste público, mapeando os estudantes que se autodeclaram PAEE e suas necessidades educacionais especiais. Neste processo, há divergências quanto à concepção sobre o assunto o que requer cuidados tanto no ato da matrícula, quanto na avaliação dos apoios necessários para estes estudantes (MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2019).

Esse fato também ocorre nas universidades de Mato Grosso do Sul, e entendemos que deva haver políticas distintas para outras necessidades educacionais especiais. O espaço de acessibilidade e inclusão não pode deixar de atentar para parcela significativa de estudantes que não são contemplados pela política vigente, o que precisaria se discutir com mais profundidade a construção de educação inclusiva que deve contemplar as

⁴⁵ Discalculia, dislexia, transtornos de atenção e hiperatividade, são denominados pelo DSM V como transtornos do neurodesenvolvimento, dentre os quais temos os transtornos ou dificuldades de aprendizagem. DSM V, seção 2. Discalculia: inabilidade para cálculos. Dislexia: dificuldade na linguagem e escrita. (BRASIL, 2013; ELIAS, 2014).

necessidades educacionais dos estudantes e não apenas as suas deficiências. Nesse sentido, trabalhar visando uma universidade inclusiva, é ter o compromisso de que:

A inclusão é um direito; A educação deve discriminar positivamente; Importância do aluno e sua singularidade; Trabalho para conseguir uma nova escola: conceito, alunato, pais, comunidade; Utilização de metodologias que usem a interdisciplinaridade; Procura de uma escola de qualidade; - Melhora do clima institucional; Trabalho e ensino em equipe. [...] Em consonância com estes princípios, para esse modelo de escola inclusiva, uma das respostas poderia ser uma estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo ordinário, tentasse organizar o que o aluno com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala dele está trabalhando. (HEREDERO, 2010, p. 195-197).

O princípio de que a “educação é um direito de todos” é uma premissa de que flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades individuais, como argumenta Heredero (2010), é oferecer possibilidade para que todos os alunos com necessidades educacionais possam se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados na educação formal, e assim proporcionar desenvolvimento e aprendizagem a todos.

Nas universidades pesquisadas, para que os estudantes tenham esse direito a um currículo flexibilizado e ao AEE, os encaminhamentos, conforme dados das entrevistas, são realizados mediante a identificação do público-alvo por meio de listas resgatadas do sistema acadêmico após a matrícula de estudantes autodeclarados necessitantes. Outra forma de encaminhamento se dá por meio dos coordenadores de curso, docentes, assistência estudantil e portal institucional. Essas formas de encaminhamento também são semelhantes às de outras universidades, conforme expõem pesquisas de Melo e Araújo (2018), Anache (2017), Pletsch e Melo (2017) e Cabral (2017).

No que concerne ao público atendido nos núcleos de acessibilidade (CABRAL; MELO, 2017; SBRANA; CARNEIRO, 2018), ao analisarmos o PDI das universidades, verificamos que, além do público informado pelo MEC, a UPU1 informa que atende também o público que tem transtornos mentais em situação de fracasso escolar; a UPU2 não indicou no PDI os estudantes atendidos pela instituição; a UPA5 cita o Transtorno Funcional Específico, condição acerca da qual o Conselho Nacional de Educação (CNE),

conforme Parecer CNE/CES Nº: 365/2016⁴⁶, foi favorável ao estudante na condição de pessoa com TDAH, conforme exprime o relator:

Entendo, s.m.j., que a Faculdade Pitágoras de Uberlândia e sua mantenedora, pela dimensão que possuem, no conjunto das IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, não devem alegar falta de estrutura que possam permitir uma atenção individualizada a estudantes que comprovadamente dela necessitem. Especialmente porque, ao aprovar um candidato em processo seletivo para ingresso em um curso de Educação Superior por ela mantido, implicitamente assume o compromisso de possibilitar aos estudantes regularmente matriculados condições equânimes para acesso às oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, recomendo que a IES e o estudante cheguem a um acordo que, sem descuidar das exigências compatíveis com a formação do bacharel em Direito, permita que suas condições individuais devidamente diagnosticadas sejam levadas em consideração, especialmente em relação a métodos alternativos de avaliação da aprendizagem (CNE, 2016, p. 5).

Depreendemos do voto do relator que, não importando qual seja a condição de estudante em situação de deficiência, TGD ou altas habilidades e superdotação, as instituições de Educação Superior não podem alegar falta de pessoal capacitado, falta de acessibilidade física, comunicacional, atitudinal, informacional e urbanística ou outro meio ou conjuntura de acessibilidade para não atender qualquer estudante nessas circunstâncias.

Quanto ao AEE, cerne da nossa pesquisa, somente duas Universidades registram sua existência no PDI: UPU1 e UPA4. As universidades citam que uma das formas de inclusão social é a manutenção de ações e programas que favoreçam a permanência dos estudantes na graduação; a UPU3 relata que o Governo Federal diminuiu 21 bolsas relacionando os anos 2016 e 2017. Em contrapartida, o governo estadual ampliou a oferta em 21 bolsas a mais no mesmo período, permitindo que estudantes em situação de vulnerabilidade social, grupo no qual podemos incluir os estudantes com deficiência, obtivessem acesso à universidade, ainda que no sentido do ingresso.

A UPA2 exemplifica como realiza o Atendimento Educacional Especializado ao público-alvo conforme as necessidades educacionais específicas de cada estudante:

I. Deficiência Física: adaptação dos espaços físicos conforme NBR9050 e Tecnologia Assistiva, quando solicitada; II. Deficiência Intelectual: flexibilidade de tempo (quando solicitado) e ampliação do tempo de integralização do curso; III. Deficiência Visual: adaptação de materiais e provas em PDF (compatível com leitores de tela) e fonte ampliada, e adaptação dos espaços físicos conforme NBR9050; IV. Deficiência Auditiva: contratação de intérprete de LIBRAS e flexibilidade de tempo (quando solicitado) para realização e correção de provas; V. Surdocegueira: contratação de guia-intérprete (quando solicitado) e adaptação

⁴⁶Este parecer subsidia outros estudantes nessa condição a solicitar o AEE da UPA2, motivo pelo qual consideramos importante citá-lo.

de materiais (provas e espaços físicos); VI. Altas habilidades/Superdotação: enriquecimento curricular (aprofundamento de estudos), provas de proficiência e redução do tempo de integralização do curso, em casos de excepcional desempenho; VII. Transtorno Global do Desenvolvimento: flexibilidade de tempo (quando solicitado), análise do espectro apresentado e as dificuldades de comunicação e relações sociais; VIII. Transtorno Funcional Específico: flexibilidade de tempo (quando solicitado) e adaptação de materiais (quando solicitado) (UPA2, 2017, p. 340).

Na Tabela 3, demonstramos a evolução no número de matrículas da população público-alvo da educação especial inclusiva entre os anos de 2009 e 2017, público este constituído por pessoas com deficiência físicas e sensoriais, altas habilidades e superdotação e transtorno do espectro autista que abrange transtorno desintegrativo da infância, psicose infantil, autismo e síndrome, antes denominado transtornos globais do desenvolvimento, conforme segue:

Tabela 3. Matrícula na Educação Superior de estudantes público alvo da educação especial (Brasil 2009-2015).

Ano	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%	Matrícula Total
2009	20.530	0,34	5.985.873
2010	19.869	0,31	6.407.733
2011	22.455	0,33	6.765.540
2012	26.663	0,38	7.058.084
2013	29.221	0,40	7.322.964
2014	33.475	0,43	7.839.765
2015	37.986	0,47	8.033.574

Fonte: INEP (2016).

Em complementação à Tabela 3, no ano de 2016 e 2017 foram registrados respectivamente 35.891 e 38.272 estudantes em situação de deficiência, sendo aqueles que não estão nessas condições 8.048.701 e 8.286.663 para os respectivos anos. Em quase uma década (nove anos), houve um aumento de 2.300.790 estudantes que não são considerados PAEEI, e 17.742 estudantes ingressaram na Educação Superior relatando que são públicos da educação especial inclusiva. Não podemos negar que, progressivamente, tais estudantes estão adentrando as universidades, restando-nos saber como auxiliá-los para que esse acesso não fique somente nas estatísticas de ingressantes, mas que tenham condições de acessar a universidade em sua integralidade de modo que os números estatísticos de concluintes também possam ser ampliados.

Em relação ao público-alvo da educação especial conforme definido pelo MEC, Cabral e Melo (2017, p. 58) esclarecem que, antes, a preocupação com pessoas com necessidades educacionais especiais dava-se apenas na educação básica, tendo-se voltado apenas mais recentemente para a Educação Superior e, com isso, em meados da década de 1980 “viu-se a promoção de debates nacionais e internacionais dedicados a litígios inerentes à inclusão das pessoas com deficiência em contextos universitários.

Na seção anterior, citamos documentos, leis, decretos, portarias e pareceres dedicados à inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior. Compreendemos que há um distanciamento entre o dito e o feito, ou seja, o que os aparatos legais determinam e o que a realidade cotidiana do estudante com deficiência em especial na Educação Superior enfrenta.

O censo educacional do ano de 2017 traz informações sobre o tipo de deficiência que estudantes de Educação Superior informaram no ato da matrícula, conforme demonstrado na Tabela 4;

Tabela 4. Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial na Educação Superior de MS – universidades públicas e privadas.

Tipos de Deficiência/ TEA/ Altas Habilidades Superdotação	Número de Estudantes
Altas Habilidades/ Superdotação	27
TGD	1
Síndrome De Rett	0
Síndrome De Asperger	5
Autismo Infantil	4
Deficiência Intelectual	27
Deficiência Múltipla	7
Surdocegueira	0
Deficiência Física	189
Deficiência Auditiva	83
Surdez	73
Baixa Visão	423
Cegueira	20
Total	847/859 ⁴⁷

Fonte: INEP (2017).

Retomamos aos autores Cabral e Melo (2016), que tecem os seguintes questionamentos:

⁴⁷ Há divergência entre o número de deficiência (39.855) e o número de estudantes (38.272) ocorre devido aos fatos de alguns alunos cadastrarem mais de uma deficiência.

[...] de que maneira as IFES brasileiras estão se organizando em termos estruturais e de funcionamento a fim de legitimar os direitos de acesso, participação, permanência e formação do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, com vistas a superar a mera normatização que insiste em velar, nas diferentes realidades brasileiras, os desafios impostos no processo de construção de contextos inclusivos em ambientes universitários? (CABRAL; MELO, 2016, p. 61).

Entendemos que a legislação educacional traz o conceito de público-alvo da educação especial, conforme esclarecemos no primeiro parágrafo desta seção, como pessoas com deficiência físicas e sensoriais, altas habilidades e superdotação, transtorno desintegrativo da infância, psicose infantil e síndromes. É uma concepção emblemática, e merece maiores estudos, pois, em se tratando de Educação Superior, as universidades têm autonomia e tratam a educação especial e o seu público de acordo com as suas peculiaridades. Procuramos elucidar como as universidades do estado de Mato Grosso do Sul podem ofertar o AEE e como este deve ser se não há unicidade no conceito do público-alvo.

As universidades analisadas UPU1, UPU3 e UPA2, informaram que além, do público-alvo especificado na legislação vigente, são atendidos no núcleo estudantes com transtornos mentais, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtornos funcionais.

Para ter direito ao AEE, o Inep, no Educansenso⁴⁸, categoria Educação Especial, determina que:

Os estudantes com direito ao AEE são aqueles com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e surdocegueira; transtornos globais do desenvolvimento: autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância; e altas habilidades/superdotação (INEP, 2016, não paginado).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o Art. 59 da LDB 9394/1996, incluiu, no inciso III, a expressão “Atendimento Educacional Especializado”. Anteriormente, o artigo em questão assim versava: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e, na legislação atualizada, versa: “III - **atendimento educacional especializado gratuito** aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular da educação” (BRASIL, 2013b, p. 3, grifo

⁴⁸Educansenso perguntas frequentes. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes2>. Acesso em 16 out 2018.

nosso). Fazendo isso, auferiu o direito ao AEE também aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação, tornando obrigatório o AEE no nível superior de educação.

Quanto ao público-alvo atendido nas universidades listadas por Cabral e Melo (2017), não há consenso sobre os estudantes que podem ou não ser atendidos nos núcleos de acessibilidade além daqueles com deficiência, conforme podemos verificar no trecho citado abaixo:

De acordo com o quantitativo descritivo do público-alvo no ano da pesquisa, 3.893 estudantes estavam sendo atendidos pelas instituições. Em um quadro representativo sintético, pôde-se inferir que 39% das instituições atendem somente pessoas como deficiência; 37% pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação; 20% pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento; 4% pessoas com deficiência e/ou pessoas com altas habilidades/superdotação. Para além dessa população, 45% das instituições indicaram o atendimento a outras populações específicas, compostas por pessoas com: dificuldades de relacionamento, problemas familiares, esquizofrenia, depressão, transtorno bipolar, síndrome do pânico, Síndrome de Tourette, transtorno de ansiedade, câncer, transtorno desintegrativo da infância, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, dislexia e distúrbios na fala (CABRAL; MELO, 2017, p. 65-66).

Portanto, entender quem são os estudantes “aptos” a receber o AEE é importante para o fomento de políticas públicas e diretrizes para a ampliação desse público a ser incluso na legislação educacional como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, dessa forma, receber maior apoio nas universidades, já que a possibilidade de ampliação do público-alvo do AEE implica o alargamento do orçamento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), ao tratar do público-alvo, esclarece que:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008a, p. 10).

Esse público tem de ser observado não só nas questões orgânicas e intelectuais, mas também no que tange às esferas relacionais, históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais que visem o desenvolvimento humano. Ou seja, ao se tratar de educação especial de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é importante atentarmos para as entrelinhas, o que não é dito,

visto ou evidenciado, de modo que vislumbremos o que tem potencialidade para vir a ser, ou seja a possibilidade de crescimento e desenvolvimento enquanto pessoas humanas apesar dos fatores limitadores.

O público-alvo que apresenta denominado transtorno global de desenvolvimento (TGD) demanda várias especificações. Assim, temos essa categoria como um conceito em evolução. Para o MEC, estudantes com transtorno global de desenvolvimento “[...] são aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008a, p. 11). Nessa condição, elencam-se estudantes com autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Como atentamos anteriormente, o conceito TGD está em evolução, assim, entendemo-lo ainda como um pseudoconceito, como segue em Vasques e Batista (2014):

O campo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, do autismo e das psicoses infantis têm uma história recente e complexa. Desconhecidos, inicialmente, como entidade, faziam parte do grande grupo das idiotias, categoria nosográfica vigente até o século XIX que englobava um conjunto de problemas deficitários. O processo de transformação desses conceitos ocorreu a partir do século XX e pode ser subdividido em dois grandes momentos. O primeiro deles corresponde aos primeiros 40 anos, quando o movimento inicial – e essencial – foi o de aceitação da existência de psicopatologias na infância. O segundo momento caracteriza-se pela revolução na história das psicopatologias, o que ocorreu a partir de 1943, com as publicações de Leo Kanner. Mais importante do que a descrição de um novo quadro nosológico – o Distúrbio Autístico do Contato Afetivo –, seu ato definiu uma psicopatologia própria da infância e da criança (BERQUEZ, 1991, p.sp). O quadro descrito por Kanner foi amplamente difundido entre os profissionais. Tornou-se, contudo, evidente que nem todas as crianças apresentavam características similares às identificadas inicialmente. Criaram-se, desse modo, inúmeras investigações sobre os problemas do desenvolvimento e, sobretudo, intensificaram-se as controvérsias ligadas à terminologia e à etiologia (VASQUES; BATISTA, 2015, p. 668).

O intercurso dos Transtornos Globais do Desenvolvimento passou, da categoria idiotia no século XIX, para as psicopatologias da infância no século XX até chegar aos transtornos do neurodesenvolvimento e transtorno do aspecto autista no século XXI, em consonância à Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no Art. 1º, §1º, que declara que pessoas com transtorno do espectro autista dispõem das seguintes características:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por

comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012a, p. 2).

A pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) é considerada legalmente pessoa com deficiência e assim tem garantidos pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, os mesmos direitos que pessoas na condição de deficientes. É importante salientar que o TEA está incluso nos transtornos do neurodesenvolvimento, conforme elencado pela 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM 5).

Tal edição traz uma seção sobre os transtornos do neurodesenvolvimento que, conforme o manual, “[...] são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31). O texto enfatiza que os transtornos ocorrem antes do ingresso escolar e que importam prejuízos em várias áreas do desenvolvimento como pessoal, social, acadêmico ou profissional. Tais danos podem ser processados em atividades específicas como a área intelectual ou até mesmo no desenvolvimento global.

Os transtornos do neurodesenvolvimento estão subdivididos no DSM-5 como deficiência intelectuais, transtornos na comunicação, transtorno da linguagem, transtorno da fala, da fluência, da comunicação social (pragmática), transtorno do espectro autista, transtorno de atenção/hiperatividade, transtornos de aprendizagem, transtornos motores, transtornos do movimento estereotipado e transtorno do tique. Ao referir-se ao transtorno do espectro autista, o manual define que este “[...] engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global de desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53). Diante desse fato podemos inferir que os estudantes com autismo devem ser incorporados ao PAEE como estudantes com deficiência.

Concluimos esse excerto com o pensamento de Ciantelli, Leite e Martins (2014) que, ao tratarem da inclusão de estudantes com deficiência, TGD e TEA, enfatizaram que essa inclusão deve ir além da socialização até uma educação intencional para que esses estudantes acessem ao currículo e avancem em seu desenvolvimento intelectual e social. As autoras mencionadas esclarecem, por fim, que os estudantes nessas condições precisam ser atendidos de acordo com suas necessidades, mas inclusos no processo educacional de

Nas Figuras 5 e 6 é possível atentar para a unidade de palavras mais enunciadas nas entrevistas e nos PDIs, que reforçam e confirmam o resultado da análise de conteúdo sobre o AEE na educação superior. Constata-se, então, que há atendimentos para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, transtornos mentais, dentre outras síndromes e condições. Sobre a acessibilidade física, podemos observar as adequações físicas como o piso tátil. Em relação aos profissionais, surgem os intérpretes de Libras, estagiários, professores e assistentes administrativos. Em relação à forma de ingresso, notamos o vestibular como modalidade presente em 80% das universidades.

Em referência aos números de acadêmicos, ocorrem discrepâncias entre os dados informados pelas universidades e aqueles oficiais. A UPA1 definiu o quantitativo de 19 estudantes. A UPU1, 500 estudantes, sendo: estudantes autodeclarados com deficiência (328), visão subnormal ou baixa visão (77), deficiência física (36), deficiência auditiva (3), autismo (7), paralisia cerebral (8), surdez (4), cegueira (7), deficiência intelectual (5), Síndrome de Asperger (16), Altas habilidades/superdotação. A UPA2, 117 estudantes. Já a UPU3, 40 estudantes. A UPA2 não quantificou. Na somatória das universidades sul-mato-grossenses, vimos matriculado um total de 676 estudantes que se autodeclararam com alguma necessidade educacional especial.

No entanto, os dados da sinopse estatística da Educação Superior mostram um quantitativo de 847 estudantes no ano de 2017. Um dos fatores dessa discrepância pode ser resultado de não pesquisarmos as faculdades. De modo similar, Maciel, Buytendorp e Meneses (2019, p. 133), consideram que essa “incoerência entre os dados apresentados acerca da veracidade das informações apontadas nas matrículas, demonstra a urgência no que se refere à identificação e organização dos dados dos estudantes com deficiência na educação superior”. Embora haja incompatibilidade, os dados mostram um aumento no número de estudantes com deficiência e outras condições nas universidades do estado.

A AEE é uma ação transversal na universidade e deve estar contido nos planos de desenvolvimentos institucionais, integra-se às funções do núcleo ou setores de acessibilidade visa identificar as dificuldades dos estudantes e, após esse feito, deve ser elaborado pelos profissionais do AEE um plano educacional individualizado – PEI⁵⁰, que consiste em um plano elaborado por uma equipe multidisciplinar no qual consta todas as necessidades educacionais e de acessibilidade do estudante, com a participação dele e de

⁵⁰ Conceito empregado conforme Tannus- Valadão, seção 3.

familiares. Heredero (2010) propõe, no mesmo sentido, “o documento de adaptação curricular individual – DACI”. Para a organização desse plano de adequação é importante seguir alguns critérios:

Partir sempre do projeto político-pedagógico e do currículo comum: programações didáticas de ciclo e matéria, ou planificação de aula; - Assegurar de que temos em andamento outros recursos comuns (apoio, reforço...); - Ter em conta os aspectos positivos que mais se destaquem do aluno; - Buscar a possibilidade de obter êxitos por parte do aluno e uma motivação em suas próprias produções; (HEREDERO, 2010, p. 194).

Organizar o PEI ou o DACI, é uma atividade que pensamos ser prioritárias para a inclusão efetiva dos estudantes que dele necessitam. É transversal a todos os níveis e modalidades de educação, quer da educação infantil à educação superior, quer da educação de adultos à educação no campo, enfim, o AEE deve estar no local onde os estudantes com necessidades educacionais especiais o requerem.

5.6.1 Concepção de AEE

Em nosso instrumento de pesquisa, incluímos uma questão que indagava sobre a concepção de AEE dos responsáveis pelos núcleos ou setores de acessibilidade das universidades participantes e procuramos identificar em qual normativa essa concepção estava embasada, tomando como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o Decreto 7611/2011.

A UPU1 concebe o AEE tal qual é registrado na PNEEPEI: “o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes” (BRASIL, 2008a, p. 10), e de acordo com o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que afirma que “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011a, p. 2), poderá ser complementar ou suplementar.

Não foi possível compreendermos qual o posicionamento dos participantes responsáveis pelos Núcleos da UPU3 e UPA2 ao tratar do entendimento sobre o AEE. A participante da UPU2 o descreve como “um serviço da educação especial” e uma das ações do núcleo de acessibilidade. Já para a participante da UPU3, o AEE é “um conjunto de instrumentos e procedimentos, na perspectiva da Educação Inclusiva, que visa

complementar a formação dos estudantes com deficiência, garantindo seu direito à permanência na Universidade”.

No Quadro 5, sintetizamos as informações dos participantes da pesquisa.

Quadro 5. Concepção de AEE/ participantes responsáveis pelos espaços de acessibilidade e inclusão.

Universidade	Concepção AEE	Normativa
UPU1	“O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante com vistas à formação acadêmica, autonomia e independência na Universidade e muitas vezes até fora dela”.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).
UPU2	“Ele faz parte de uma das ações do núcleo de acessibilidade. Ele não é o núcleo, mas sim um serviço do núcleo a clientela. Ele é um serviço da educação especial”.	Decreto 7611/2011
UPU3	“Um conjunto de instrumentos e procedimentos, na perspectiva da Educação Inclusiva, que visa complementar à formação dos estudantes com deficiência, garantido seu direito a permanência na Universidade”.	Indefinido
UPA1	“Atendimento Educacional Especializado é uma diversidade de serviços e possibilidade de adaptações necessárias no atendimento que garanta acesso e permanência do acadêmico com condições de igualdade, favorecendo o ensino aprendido e exercício de autonomia”.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)
UPA2	“Atendimento Educacional, visa respeitar o direito da pessoa incluída que possibilita a inclusão de qualquer aluno ao ensino superior resguardada a sua especificidade, favorecendo seu desenvolvimento integral”.	Indefinido

Fonte: Entrevistas com os participantes da pesquisa.

Organização: a autora, 2019.

As atribuições do AEE vão desde a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade a instrumentos e procedimentos, passando pelo serviço da educação especial. Há uma indefinição do que realmente vem a ser o AEE na educação superior, se tal atendimento segue as mesmas diretrizes da educação básica ou é um atendimento que

auxilia no rompimento das barreiras que dificultam o processo de inclusão educacional nas universidades.

Para a coordenação da UPA1, o AEE “é uma diversidade de serviços e possibilidade de adaptações necessárias no atendimento que garanta acesso e permanência do acadêmico com condições de igualdade, favorecendo o ensino aprendizagem e exercício de autonomia”. Embora a universidade UPA1 trate como serviço, o AEE é vinculado ao acesso e permanência do estudante. A questão de acesso e permanência é retratada por duas universidades: UPU3 e UPA1.

Anache, Rovetto e Alves (2014) escreveram sobre os desafios de implantar o AEE, e, cinco anos passados desde a pesquisa das autoras, evidenciamos que ainda é um desafio tratar de AEE na educação superior. Um fato que corrobora com esse desafio é a ausência de uma legislação exclusiva para educação superior, visto que as particularidades desse nível de educação são diferentes daquelas da educação básica.

Na educação básica, o AEE deve ser integrado à proposta pedagógica das escolas. Na superior, deverá ser componente do plano de desenvolvimento institucional das universidades. Castro (2011, p. 202, 203) cita os facilitadores de permanência estudantil:

Os facilitadores da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior são as ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento, atitudes positivas, também materiais e recursos adaptados, como livros em Braille, computadores adaptados com leitores de tela, monitorias, presença de intérpretes de LIBRAS, além de manutenção e reestruturação dos espaços físicos da universidade (CASTRO, 2011, p. 202-203).

Nessa condição, temos o AEE como um facilitador da permanência dos estudantes. No que tange ao conjunto de atividades, enfatiza-se o AEE como um conjunto de ações que visem à acessibilidade e a permanência desse estudante. Como recursos, temos que:

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013).

Portanto, o AEE vai além de atendimento pedagógico, pois visa contribuir para a estruturação da vida do estudante na universidade e prepará-lo para seu egresso. Assim,

propomos um trabalho de AEE processual, do ingresso à universidade a preparação para o mundo de trabalho, como forma de aprendizagem ao longo da vida, conforme Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018), que alterou o Art. 3º da LDB 9394/1996. Em relação às coordenações dos núcleos, não há um consenso sobre o AEE.

Para Anache, Rovetto e Alves (2014):

O atendimento educacional especializado tem caráter diferente do ensino escolar. Ele constitui apoios necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao se relacionar com o seu ambiente, tais como o uso do código braile, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicas de orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, entre outros (ANACHE, ROVETTO, ALVES, 2014, p.303).

Ao tratarmos do conceito de recursos, estamos trabalhando no sentido de “Conjunto de meios disponíveis para serem utilizados (ex.: recursos humanos; recursos materiais; recursos naturais)”. (PRIBERAM, 2019b, não paginado). Assim, rampas, banheiros adaptados, placas de sinalização, dentre outros, são recursos de acessibilidade a que todos indistintamente têm direito ao ingressar numa universidade, seja como docente, técnico e estudantes.

Damázio (2018) concebe o AEE como serviços, citando doze dos quais o professor especialista pode exercer como AEE:

1. Acolhimento inicial e elaboração do plano de AEE ou PDI de acordo com o perfil do estudante; 2. Atendimento individual ao estudante ou em subgrupo; 3. Adequação de material pedagógico e tecnologia assistiva (TA); 4. Apoio e assessoria ao estudante em sala de aula e/ou laboratórios; 5. Apoio e assessoria ao professor na sala de aula e/ou laboratórios; 6. Apoio e assessoria ao professor de estágios, laboratórios, artes, educação física; 7. Apoio e assessoria ao profissional de apoio escolar; 8. Apoio e assessoria aos monitores, cuidadores e/ou estagiários; 9. Apoio e assessoria aos gestores (diretores e coordenadores – pedagógicos e de cursos); 10. Apoio e orientações à família do estudante; 11. Ações intersetoriais – saúde e ação social; 12. Elaboração de pareceres e relatórios descritivos analíticos de cunho pedagógico (DAMAZIO, 2018, p. 139).

Dentre outras atividades que o professor de AEE pode realizar, podemos citar:

- fomentar a cultura da inclusão; elaborar plano educacional individual (PEI) em conjunto com professores, coordenadores, familiares e próprio estudante; organizar de estudos; apoiar em ações de nivelamentos; organizar serviços de apoio ao pós-universidade, como o mundo do trabalho; fornecer orientação acadêmica; oferecer o AEE fora da universidade para estudantes impedidos momentaneamente de frequentar o meio acadêmico por estarem afastados em locais como hospitais, lares psiquiátricos ou domicílio próprio;

- Auxiliar no conhecimento do campo universitário em relação a estudantes com deficiência visual, cegueira, deficiência física e mobilidade reduzida no sentido de instruir para a melhor mobilidade; participar das reuniões de professores a fim de orientar quanto à flexibilização curricular; sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à inclusão educacional; elaborar cartilhas, folders e outros documentos explicativos sobre estudantes com necessidades educacionais;
- Orientar servidores técnicos administrativos em relação ao público atendido no núcleo e o público-alvo da educação especial, no sentido de minimizar possíveis falhas no preenchimento de questionários de matrículas;
- Elaborar políticas de avaliação e monitoramento dos estudantes NEES, além de realizar o mapeamento e com isso disponibilizar dados mais precisos de quem são os estudantes públicos do Decreto 7.611/2011; apoiar nas matrículas, no auxílio à permanência dos estudantes que possuem dificuldades cognitivas;
- Participar dos planos de desenvolvimento das instituições a fim de mostrar a partir da legislação do AEE, demonstrando que esse atendimento é transversal às ações da universidade, e sendo assim, deve constar como atividades para remover barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, burocráticas, comunicacionais e informacionais, enfim, todo impedimento dentro e fora das universidades que dificultam o processo de inclusão educacional.

Portanto, como reiteramos ao longo dessa pesquisa, o AEE vai além de questões pedagógicas. Os participantes das universidades informaram que os apoios oferecidos aos acadêmicos públicos-alvo dos espaços de inclusão e acessibilidade são ofertados de acordo com a necessidade de cada estudante após a realização de uma entrevista semiestruturada e a elaboração de um plano educacional individualizado (PEI).

No que diz respeito aos atendimentos psicoeducacionais (UPA1), são ofertados serviços “tanto de suporte psicológico, como pedagógico, trabalhando com o discente técnicas de estudo para acompanhamento da disciplina nas quais está matriculado” (UPU1 e UPA2, 2018), intérpretes de LIBRAS, transcritores de Braille, adequação de materiais pedagógicos e assessoria a coordenadores de curso, professores, gestores e familiares (UPU2); materiais escaneados de acordo com a necessidade do estudante e provas ampliadas (UPA1).

São mencionados ainda os seguintes instrumentos e recursos de tecnologia assistiva:

[...] computadores, impressoras braille, teclados colmeia, acionadores, lupas eletrônicas, calculadoras sonoras, notebooks, scanners com sintetizador de voz, mouses com entrada para acionador e softwares para comunicação aumentativa e alternativa, guia para escrita ampliada, gravadores, filmadoras, projetor multimídia, cadeiras de roda [...] (UPU1, 2018).

Os apoios, instrumentos, recursos de tecnologia assistiva são facilitadores ao processo de inclusão e permanência dos estudantes que deles necessitam nas universidades públicas e privadas inclusivas.

Melo e Araújo (2018) informam que os docentes e técnicos, por vezes, não tiveram formação teórica e prática anterior para atender ao público que requer necessidades educacionais especiais. Os autores afirmam que:

A capacitação dos docentes para lidar com o aluno com NEE consiste num dos eixos fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que a maioria não teve, em sua formação acadêmica, disciplinas suficientes abordando questões relacionadas ao atendimento de alunos com NEE que os preparassem para lidar em sala de aula com esse alunado. O mesmo entendimento se aplica à capacitação dos servidores técnicos para lidar diretamente com o atendimento das pessoas com NEE, especificamente aquelas com deficiência (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 61).

A estruturação do AEE nas universidades se faz por meio das ações e intervenções dos núcleos de acessibilidade. Essas ações viabilizam o acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade, com a finalidade de complementar e/ ou suplementar a educação dos EPAEE. O relatório de atividades de uma divisão das universidades pesquisadas caracteriza o AEE como:

- a) Adaptação de recursos pedagógicos;
- b) Adaptação de recursos pedagógicos para o público alvo da educação especial e disponibilizar softwares, tecnologias assistivas e outros;
- c) Subsidiar as mudanças curriculares necessárias para proporcionar condições educacionais ao público alvo da educação especial;
- d) Orientar os coordenadores, professores e funcionários, visando para proporcionar condições educacionais ao público alvo da educação especial.
- e) Orientar as ações relacionadas às mudanças arquitetônicas e mobiliárias, visando proporcionar condições de acesso nos diversos ambientes da **universidade**⁵¹;
- f) Assessorar os órgãos gestores sobre assuntos pertinentes à educação do público alvo da educação especial nos cursos da **universidade**⁵²;
- g) Promover eventos que orientem a comunidade universitária sobre as necessidades educacionais do público alvo da educação Especial;
- h) Articular ações que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva da educação inclusiva (DIVISÃO/UPU1, 2015, p. 14).

⁵¹ Retirado o nome da universidade para manter o sigilo.

⁵² Retirado o nome da universidade para manter o sigilo.

Uma das principais funções do AEE nas universidades pesquisadas é dar condições por meio é um conjunto de ações para que o pedagógico se concretize, favorecendo com isso a aprendizagem dos estudantes que dele participam.

Ao discutirmos o eixo central da pesquisa o AEE, observamos que os PDIs respondem às normativas do Ministério da Educação que exigem, dentre vários eixos, a caracterização das “Políticas de Atendimento aos Discentes”, conforme Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, subdivididas em 4 aspectos, a saber: Programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas); Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico); Organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil) e Acompanhamento dos egressos.

Consideramos o AEE como uma das formas que favorecem a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na educação superior. Tratamos, anteriormente, do público-alvo constituído no PDI das universidades em questão, de forma que não avançaremos com esse ponto de discussão, enfocando no AEE expresso nesses PDIs.

Para a UPA2, o AEE deve ser adequado de acordo com as necessidades dos estudantes requerentes, visando atender suas particularidades, as quais definem da seguinte forma:

I. Deficiência Física: adaptação dos espaços físicos conforme NBR9050 e Tecnologia Assistiva, quando solicitada; II. Deficiência Intelectual: flexibilidade de tempo (quando solicitado) e ampliação do tempo de integralização do curso; III. Deficiência Visual: adaptação de materiais e provas em PDF (compatível com leitores de tela) e fonte ampliada, e adaptação dos espaços físicos conforme NBR9050; IV. Deficiência Auditiva: contratação de intérprete de LIBRAS e flexibilidade de tempo (quando solicitado) para realização e correção de provas; V. Surdocegueira: contratação de guia-intérprete (quando solicitado) e adaptação de materiais (provas e espaços físicos); VI. Altas habilidades/Superdotação: enriquecimento curricular (aprofundamento de estudos), provas de proficiência e redução do tempo de integralização do curso, em casos de excepcional desempenho; VII. Transtorno Global do Desenvolvimento: flexibilidade de tempo (quando solicitado), análise do espectro apresentado e as dificuldades de comunicação e relações sociais; VIII. Transtorno Funcional Específico: flexibilidade de tempo (quando solicitado) e adaptação de materiais (quando solicitado) (UPA2, 2017-2021, p. 346).

A UPA2 definiu as atividades exercidas pelo AEE, no sentido de abordar os recursos, os serviços e os apoios. A UPU1 enfatiza a ampliação das ações do atendimento educacional especializado aos acadêmicos assistidos pela política. As UPU2 e UPU3 não mencionam o AEE no documento, mas destacam o apoio pedagógico nas áreas em que há grande índice de reprovação. A UPU3 versa como apoio cursos de extensão em Libras,

curso para uso de computador com a utilização de softwares especializados para cegos, capacitação para elaboração em projetos de pesquisa para acadêmicos indígenas e, em processo de implantação, cursos de extensão para Braille, Libras, Sorobã, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nessa pesquisa, entendemos o apoio pedagógico como desdobramentos do AEE e não o AEE especificamente.

Ressaltamos que estudantes com deficiência a cada ano vem ingressando nas universidades, uma construção social de lutas históricas e por vezes as instituições universitárias não estão preparadas para abarcar esse novo estudante. Os espaços de acessibilidade e inclusão são lugares nos quais estes estudantes ao ingressar nas universidades são acolhidos e podem receber apoios. Assim, esses locais devem ser ancoras.

O AEE, portanto, envolve ações pedagógicas e recursos de acessibilidade no qual o profissional estará atento as necessidades do estudante com necessidades educacionais especiais, apoiando para que ele se desenvolva e construa sua história na universidade como uma pessoa autônoma e entendida pelo que é e não pela deficiência que possui. Essas necessidades podem ser pedagógicas, de recursos acessíveis ou outras; a universidade organizará esses apoios e atividades de forma contínua e pelo tempo que o estudante requerer, partindo de que é o estudante que melhor conhece a si mesmo e suas necessidades. Nesse sentido, é fundamental que as universidades tenham espaços de acessibilidade e inclusão, com recursos materiais disponíveis e pessoal capacitado nas diversas áreas do conhecimento para realizar o AEE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre o AEE é complexo, pois embora existam legislações que o incluam na educação básica, não há nenhuma especificamente elaborada para a Educação Superior. Essa complexidade também se estende ao fato de os dois níveis educacionais terem público-alvo, estrutura jurídica, organização acadêmica e administrativa diferenciadas. Ao mesmo tempo em que evocamos uma legislação que particulariza questões da Educação Superior, precisamos executar apoios necessários ao desenvolvimento do acadêmico para o momento vigente, ou seja, para o momento da procura do estudante. Nesse sentido, não podemos aguardar o fomento da elaboração de leis e políticas específicas para tal público. Temos, ainda, a questão de que o AEE é uma dentre as várias atividades a serem desenvolvidas pelo espaço de acessibilidade e inclusão, que não possui autonomia em suas ações, mesmo alinhando todas as estruturas do núcleo.

O AEE na Educação Superior contribui para a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais e para a conclusão dos seus cursos. O conceito de AEE utilizado nessa dissertação teve como embasamento o Decreto nº 7.611/2011, que trata do AEE, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Programa Incluir.

O Decreto nº 7.611/2011 contribui, define, estrutura, informa e regulamenta como deve ser o AEE de forma transversal em todos os níveis e modalidades da educação. Define que essa transversalidade deve ser contemplada também nos planos de desenvolvimento institucional das universidades, no plano pedagógico dos cursos e na proposta pedagógica escolar da educação básica, pois a educação inclusiva se efetiva com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Portanto, a inclusão é responsabilidade social, do coletivo, e não meramente dos núcleos e setores equivalentes a ele.

Embora as universidades estejam buscando adequação à educação especial inclusiva, ainda há muito trabalho a ser pensado, além de movimentação de consciencialização na comunidade acadêmica, familiares e demais coletividades para transcendermos de um AEE alienante para um AEE inclusivo. O AEE que se propôs nessa dissertação é um AEE que não apoie a inclusão alienante, mas um AEE que possibilite a constituição de estudantes autônomos, responsáveis, que compreendam os direitos e deveres que a universidade tem para com eles e eles para com a universidade. Isto exige

muito engajamento dos professores de AEE e demais colaboradores e profissionais dos núcleos de acessibilidade, onde geralmente o AEE é ofertado.

No percurso da pesquisa, constatamos que o AEE se insere no contexto das atividades que visam promover as condições de aprendizagem, surgindo assim como uma das alternativas para consolidar a permanência do estudante público-alvo dos núcleos de acessibilidade das universidades, sejam elas públicas (municipais, estaduais ou federais) ou privadas no sentido estrito, filantrópicas ou confessionais. Sua importância ficou evidente na pesquisa, constatando a definição dada pelo Decreto nº 7.611/2011 de que o AEE é um serviço que visa romper as barreiras que impeçam o desenvolvimento educacional dos estudantes em situação de desvantagem cognitiva, física, emocional ou motivada por quaisquer outros fatores. Assim como na educação básica o AEE deve compor a proposta pedagógica da escola, na educação superior deve compor o plano de desenvolvimento institucional, juntamente a outros elementos.

Nas universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul os espaços de acessibilidade foram organizados a partir de 2005, com o lançamento do edital do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, por meio do qual as universidades elaboravam projetos a fim de concorrer aos recursos que seriam disponibilizados pelo Governo Federal. Esse processo ocorreu até 2012, quando a União dispôs, por meio da Ação 4002, o PNAES e o PNAEST, programas que objetivavam criar ou fortalecer os núcleos de acessibilidade existentes.

Os estudantes atendidos pelos espaços de acessibilidade das universidades participantes desta pesquisa não se restringem ao público alvo da Educação Especial conforme a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a), um entendimento que vem sendo construído por meio de criação de leis, decretos e pareceres, principalmente a partir de 2013.

A constituição de cultura inclusiva é um processo que se viabiliza gradativamente, pois envolve investimentos na formação da comunidade universitária, os quais devem se fundamentar na perspectiva de educação para todos. Nesse sentido, apresenta-se como possibilidade o Desenho Universal de Aprendizagem, cuja proposta é a de que todos podem aprender juntos, desde que sejam viabilizadas as condições para isso. Portanto, temos um longo caminho a percorrer.

Os estudantes atendidos nas universidades públicas e privadas de Mato Grosso do Sul não diferem dos atendidos nas demais universidades, o que torna evidente que esse

público vem sendo ampliado. Nessa perspectiva, não há que se falar, neste momento, em PAEE, pois aos núcleos são encaminhados tanto estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação como aqueles que requerem necessidades educacionais especiais por questões emocionais, lacunas na aprendizagem, déficits cognitivos, entre outros.

Ainda que não tenha sido o objetivo desta pesquisa identificar a distribuição de recursos orçamentários para atender o PAEE, pode-se inferir, a partir do que os participantes informaram sobre os estudantes atendidos, que houve ampliação nesse público, com a inclusão daqueles que possuem transtornos de aprendizagem e transtornos mentais. Este fato sugere o entendimento das IES que se deve atender às necessidades educacionais daqueles que estão em situação de fracasso acadêmico, o que, no entanto, tem tensionado o campo, merecendo aprofundamentos em estudos futuros.

O número de estudantes que se autodeclararam PAEE sugere a necessidade de maiores estudos e pesquisas para informar ao Ministério da Educação dados mais precisos, uma vez que constatamos, nesse estudo, que os dados apresentados pelas IES participantes divergiram dos dados oficiais.

Portanto, ao analisar e descrever como as universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul se organizaram para oferecer o AEE aos estudantes público-alvo da educação especial e àqueles que se identificam como estudantes com necessidades educacionais especiais, observamos que as iniciativas para essa oferta surgiram a partir de movimentos sociedade, da qual vários profissionais foram protagonistas, colaborando para construção de políticas públicas para este campo. Certamente, essa situação adquiriu contornos diferentes, considerando as interpretações dos diplomas legais que se refletem na sua forma de organizar os espaços de acessibilidade, onde o AEE está incluído.

Como pontos desafiadores que surgiram ao longo da pesquisa, apontamos:

- Pesquisar sobre quem são os estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior;
- Pesquisar os egressos que usufruíram do AEE, quais foram os benefícios para o acesso amplo à universidade, permanência e conclusão dos cursos;
- Pesquisar o AEE de acordo com as vozes dos estudantes;
- Ampliar o mapeamento sobre os números dos estudantes, partindo da divergência entre universidades e órgão oficial MEC;
- Estudar a permanência desses estudantes nas universidades;

- Compreender quais práticas pedagógicas os profissionais do AEE desenvolvem para que os estudantes com necessidades educacionais especiais se apropriem do mundo universitário e como os docentes dos diversos cursos são envolvidos nesses processos;
- Pesquisar o mundo de trabalho para os estudantes com deficiência após a universidade, e;
- Ampliar os estudos sobre o AEE nas faculdades de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste e no Brasil como um todo, a fim de entender como estão organizados os núcleos e quais as estratégias os seus responsáveis têm utilizado nesse locus.

Como sugestão, propomos que seja criada uma política nacional para atendimentos a esses estudantes de acordo com as suas necessidades educacionais, bem como a elaboração de políticas institucionais de acordo com a autonomia de cada universidade.

Consideramos que os estudos acerca do AEE na educação superior não têm um ponto final com essa pesquisa, sendo ela uma abertura a maiores discussões que visem uma universidade cada vez mais inclusiva e menos segregacionista.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; WINDYZ, F.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-25.
- ALBINO, I. B. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência** Natal-RN. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. Tese (Doutorado em Educação) -. Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ALMEIDA, C. E. M. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.
- ALMEIDA, R. P. et al. Educação especial no Brasil: uma análise no público alvo contemplado nas LDB. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 56-63, 2014.
- ALMEIDA, S. S. **A expansão do ensino superior privado nos governos FHC e Lula**: uma estratégia para efetivar o direito de acesso à educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMORIM, I. T. **A institucionalização do plano plurianual (PPA)**: um estudo no governo federal brasileiro nos períodos de 2000-2003 e 2004-2007. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ANACHE, A. A. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 123-141, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/jkpA1>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas/SP: Alínea Ed., 2009. p. 221-244.

ANACHE, A.A.; MADRUGA, R.S. Tendências das pesquisas sobre inclusão na Educação Superior: contribuições da teoria. **Educação e Fronteiras**, Dourados – MS, v. 8, n. 22, p. 47-61, 2017.

ANACHE, A. A. **Projeto 914BRZ1148 – SECADI – Produto 1** Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade inclusão e sustentabilidade socioambiental. Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO. Ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a. p. 66.

ANACHE, A. A. **Projeto 914BRZ1148 – Produto nº 2.** Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade inclusão e sustentabilidade socioambiental. Produto 1. Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura – Unesco. Ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Brasília: MEC/UNESCO, 2018b. p. 98.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 27, n. 49, p. 299-312, jun. 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/osA25>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/xKU04>. Acesso em: 22 fev. 2018.

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

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, SP, v. 2, n. 3, p 07-19, 1995. Disponível em: <encurtador.com.br/kxyzB>. Acesso em: 30 set. 2018.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012

BORSATO, F. P. **A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BRASIL. Decreto nº 11.540, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 3028. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. In: **CÂMARA DOS DEPUTADOS. Coleção de Lei do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 20, 1925.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 6945, 15 maio 1931. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, v. 7, p. 51, 1961. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 152, 29 nov. 1968. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 64, 12 fev. 1969. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 56, 1971. Disponível em: encurtador.com.br/bho24. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos deputados e do Senado Federal. Emenda constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 16857, 19 out. 1978. Disponível em: encurtador.com.br/yCLNQ. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em encurtador.com.br/gsuyR. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999 Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999b. Disponível em: encurtador.com.br/bjuwT. Acesso em: 03 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <encurtador.com.br/jkzI7>. Acesso em: 10 abril 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

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

BRASIL. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b. Disponível em: < encurtador.com.br/airt8>. Acesso em 05: abr. 2017;

BRASIL. Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.573, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: < encurtador.com.br/jkW14>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

BRASIL. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b SESu-SEESP/MEC, 2007b. Disponível em: <encurtador.com.br/bflA>. Acesso em: 27 abr. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008b.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/nwzL7>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010c.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011a. Disponível em: <encurtador.com.br/xBC16> Acesso em: 10 abril 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011b.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012a. Disponível em: <encurtador.com.br/fPTV7>. Acesso em: 10 abril 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b. Disponível em: <encurtador.com.br/rvDS4>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Programa Incluir**: acessibilidade na Educação Superior. Documento Orientador.. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013a. Disponível em: <encurtador.com.br/jmrtM>. Acesso em: 05 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015a. Disponível em: <encurtador.com.br/fjT27>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)**. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de Dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.741 de 29 de março de 2019. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.

BRECHET, Bertold. **Antologia Poética**. [seleção e tradução de Edmundo Moniz]. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

CABRAL, A.; SANTOS, L. Políticas de Ações Afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 26, n. 57, p. 1-30, abr. 2018.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CABRAL, L. S. A. **Orientação acadêmica e profissional de estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais.** 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

CARMO, E. F. et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, ago. 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/lyTV0>. Acesso em: 03 maio 2019.

CARVALHO, C. L. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, 2013.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, SP, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/aijmG>. Acesso em 30 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES Nº: 365/2016.** Consulta sobre possibilidade de estabelecer métodos alternativos que garantam a permanência de estudante portador de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no curso de Direito da Faculdade Pitágoras. Brasília: CNE, 2016.

CORBUCCHI, P. R.. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar: tecnologia, Produção e Comércio Exterior** (Ipea), Brasília, n. 46, p. 8-12, ago. 2016.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação inclusiva no Ensino Superior**: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CORRÊA, R.; Lei Orgânica do Ensino Superior. **Do Fundamental na República**: comentários precedidos de uma carta do Exmo. Sr. Dr. Rivadávia Corrêa, Ministro do Interior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

CORRÊA, R. C. Lei orgânica do Ensino Superior e do fundamental da República. Aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (precedida da exposição de motivos). **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, São Paulo, v. 20, p. 263-301, 1912. Disponível em: <encurtador.com.br/fgJMT> Acesso em: 09 set. 2018.

CUNHA, L. A. Análise do pensamento sobre o Ensino Superior no Brasil. **Síntese**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 5, n. 13, p. 83-115, 2013a. Disponível em: <encurtador.com.br/nvyOS>. Acesso em: 11 set. 2018.

CUNHA, L. A. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, 2013b. Disponível em: <encurtador.com.br/MS139>. Acesso em: 11 set. 2018.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/mwyCV>. Acesso em: 11 set. 2018.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

CURY, C.R.J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

DAL MAGRO, C. B; RAUSCH, R. B. Plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 427-453, 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/EGM03> Acesso em: 02 fev. 2018.

DALLA DEA, V. H. S.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; MELO, F. R. L. V. UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, n. 05, p. 96-113, 2018.

DANTAS, E.; SOUSA JÚNIOR, L. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: Reunião Nacional da Anped, 32, Caxambu, MG, 2009. **Anais...**, Caxambu, MG, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. D. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/emGJ5>. Acesso em: 02 fev. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limitações da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>>. Acesso em: 19 maio 2019

DOMINGUES, R. M. et al. O Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 10, p. 65-78, jan. 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/tDKZ9>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ELIAS, D. G. Debates sobre a dislexia em tempos de precarização da escola, do trabalho docente e das relações familiares. 2014. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

FÁVERO, L. L. Heranças – a educação no Brasil colônia. **Revista da ANPOLL**, [s.l.], v. 1, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <encurtador.com.br/orPTW>. Acesso em: 28 set. 2018.

FERNANDES, S. F. P. **A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva**: uma interface da formação inicial e continuada. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523808013>>. Acesso em 11 jun. 2019

FIELD'S, K. A. P. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa**: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais: UFU/PROEX, 2012.

FRANCO, M. A. M.; SILVA, M. M. ; TORISU, E. M. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1320-1333, set., 2018.

FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio Histórica: perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1996.

GARCIA, R. A. B. **Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência**: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2016.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/himS4>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, v. 29, n. 1, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Seropédica, RJ, v. 34, n. 1, p. 79-100, 2012.

GOMES, R. C. **Acessibilidade para surdos na cibercultura**: os cotidianos nas redes e na Educação Superior online. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/dgpz6>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação de satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

HELLER, A. **O Cotidiano**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p.193-208, jul./dez. 2010.

ISKANDAR, J. I ; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 89-94, jul. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo. Demográfico**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. v. 29.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. In: **Agência IBGE Notícias**. 20 set. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 02 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep: 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/svyLU>. Acesso em: 19 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 19 set. 2018.

JANNUZZI, G. M. **A educação dos deficientes no Brasil**: dos primórdios ao século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61-79, nov. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

KATO, M. S. C. M. As contribuições da teoria psicológica sócio histórica para a educação e a constituição dos processos e funções psicológicas superiores e da consciência. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso), 15, Maceió, 30 de outubro a 2 de novembro de 2009. **Anais...**, Maceió: ABRAPSO, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAGE, M. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.198-226, mar. 2011

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LINHARES, Renata. **A contribuição da psicologia histórico-cultural de Vigotski para formação de professores e educação escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LURIA, A. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52924/34098>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MACIEL, C. E.; BUYTENDORP, A. A. B. M; MENESES, S. Q. Políticas de educação especial e educação superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. **PLURAIIS** – Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 3, n. 3, p. 114-135, 2019.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 759 - 781, dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574>>. Acesso em: 03 maio 2019.

MADRUGA, R. S; ANACHE, A. A.; BRITO, R. R.; MONTEIRO, A.; NANTES, D. P. O que dizem os pesquisadores o atendimento educacional especializado no ensino superior. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: pela democratização da educação, 13, Salvar, 2017. **Anais...**, Salvador, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/ntIN6>. Acesso em: 20 out. 2018.

MADRUGA, R. S.; ANACHE, A. A.; NANTES, D. P. Estado da arte: o atendimento educacional especializado na educação superior (2007 – 2017) In: 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018, **Anais...**, São Carlos, 2018. v. 3, p. 1-17.

MARTINÉZ, A. M; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MARTINS, K. C. **Educação especial**: legislação, produção intelectual e formação docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2014.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**: terceiro manuscrito. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Ed. Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores).

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 7828, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 26 jun. 2005.

MATTOS, B. M. **Deficiência**: da conceituação aos posicionamentos de universitários. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MATTOS, L.A. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUSA, J. M. (Org.). **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso**: políticas e actores. Porto, Portugal: SPCE, 2007. v. 2, p. 178-189.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. V. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n.3, p. 259-269, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/dqvF6> Acesso em: 08 ago. 2018.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 57-66, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/sAUW6>. Acesso em: 09 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aviso circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33314-legislacao-de-educacao-especial>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instruções para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2018. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

MIRANDA, B. S. F. **Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior**: adaptação de material didático. 2014. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, Duque de Caxias, RJ, 2014.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. esp., p. 105-113, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/bFVZ9>. Acesso em: 03 maio 2019.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 13, n. 2, p. 1421-1435, 2018.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso em: 01 out. 2018.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no Ensino Superior**: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, jun. 2011.

OLIVEIRA, M. S.; RODRIGUES, L. F. F. A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate. **PRACS**, Macapá, n. 4, p. 17-28, dez. 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/hIJMX> Acesso em: 11 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial dos Direitos do Homem**. Paris: Unesco Press, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e Acesso à Qualidade, Unesco Press, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Washington: ONU Press, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial de educação para todos**. Paris: Unesco Press, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. Paris: ONU, 1960.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PAULO, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M.R. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PICCOLO, G.M. Por uma ontologia da Deficiência: encontros sociológicos. In GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M.D (Org.). **Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial. Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014, p. 45-88.

PLETSCH, M.D.; DE MELO, F.R.L.V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre inclusão no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 81-116, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51042/34099>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.12, n. 24, p.17, 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/bcNUY>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PLIBERAM. Dicionário on line. **Atendimento**. 2019a. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/atendimento>. Acesso em: 11 abr. 2019.

LIBERAM. Dicionário on line. **Recursos**. 2019b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/recurso>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

RAMALHO, M. N.; CARNEIRO, M. A. C. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p.7, jan. 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/EFU49> Acesso em: 26 fev. 2018.

RENDERS, E. C. C. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Educação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 103-116, dez. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ROCHA, L. R. M. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROPOLI, E. A. **Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): Aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade à distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ROSSI, C.R.; HEREDERO, E. S. Caminhos da inclusão percorridos pelo Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 21-33, fev. 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/elwF4>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Marília, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e permanência na Educação Superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, E; SILVA, M.P. equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira: governos FHC e Lula. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452-478, jul./dez. 2012.

SANTOS, T. S. **Globalização e exclusão: uma dialética da mundialização do capital**. Sociologias, Porto Alegre, n. 6, p. 170-198, dez. 2001. Disponível em: <encurtador.com.br/uERTU>. Acesso em: 15 maio 2019.

SARAIVA, L. L. O. **Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento de alunos com necessidades especiais nas Universidades Federais do Nordeste brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 1999. v. 2, p. 97-118.

SBRANA, R. A.; CARNEIRO, R. U. C. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial na Educação Superior: um estudo de caso sobre o trabalho docente com uma aluna surda no curso de pedagogia. **Temas em Educação e Saúde**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-141, jan. 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/ckV24>. Acesso em: 03 out. 2018.

SEGER, R. G. **As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do estado do Paraná**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 33, p. 867-889, dez, 2015. Disponível em: <encurtador.com.br/dinuU>. Acesso em: 10 set. 2017.

SGUISSARDI, V. O desafio da Educação Superior no Brasil: quais são as perspectivas? **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 07-24, 2000. Disponível em: < >. Acesso em: 10 abr. 2017.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, 2008. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1102>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2011. v. 2. p. 275-291.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Revista de Educación**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 119-156, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805007>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SILVA, B. D. A Globalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In: **Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), 2002. p. 779-788.

SILVA, E. A. **Das bases legais às práticas institucionais: limites, possibilidade e desafios para a inclusão justa de alunos com deficiência no Ensino Superior**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias), Faculdade de Educação, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

SILVA, V. O. **e-Acessibilidade e Formação Docente: Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual Total em Cursos Superiores Online e na Cibercultura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, T. S. **Política de Inclusão no Ensino Superior na Modalidade EaD Nas universidades privadas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2015.

SIQUEIRA, I. M; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/7843>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v.21, n.71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <encurtador.com.br/dqxQV>. Acesso em: 12 set. 2018.

SOUSA, R. S. **O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SOUZA, B. C. S. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental da Educação Especial na Educação Superior**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Educação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E.G. Políticas educacionais brasileiras sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l.], v. 16, p. 860-864, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12226>>. Acesso em: 01 set. 2018.

TOASSA, G. Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na ‘psicologia pedagógica’ de L. S. Vygotsky. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 497-505, jul./set. 2013.

TROPARDI FILHO, L. J. **A responsabilidade civil e o ensino superior privado: a busca de parâmetros de qualidade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito Civil) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 285-314, abr. 2009 .

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VARGAS, M. R. M.; LIMA, S. M. V. Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento à distância. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11, Salvador, BA, 7 a 10 de setembro de 2004. **Anais...**, Salvador, 2004.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 665-685, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317231340004>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

VELOSO, T.C.; MACIEL, C. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, 15 abr. 2015.

VIEIRA, R.A.; MACIEL, L.; BOMURA, S. A turma de trás: preconceito e exclusão aos alunos do “fundão”. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 28, p. 11-20, jul./dez. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. Tradução: José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKY, L.S. Los problemas fundamentales de la Defectologia contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor. 1997b. p. 11-40.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 21, n. 71, pp. 21-44, jul. 2000a. Disponível em <encurtador.com.br/CLOV0>. Acesso em: 21 out. 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 2000b.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAMPAR, J. A. S. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

POSFÁCIO

Nada sobre nós sem nós⁵³: versões do público atendidos em uma IES do estado de Mato Grosso do Sul: o AEE para além do pedagógico

Nesta seção, a partir da assertiva “nada de nós sem nós”, apresentamos cartas de estudantes⁵⁴ que receberam atendimento educacional especializado. Informamos que a participação dos estudantes foi voluntária e não será realizada análise ou interpretação das cartas. O objetivo dessa seção é mostrar à comunidade acadêmica, aos pesquisadores da área da educação especial, aos familiares e a todos aquelas pessoas que lutam pela inclusão educacional nas IES a importância do AEE para os estudantes em situação de fracasso escolar, deficiência, transtornos mentais, altas habilidades e superdotação, psicose infantil, síndromes, autismo e demais estudantes que requeiram necessidades educacionais especiais. Elegemos as cartas de cinco estudantes, com idades entre 22 e 63 anos, sendo duas do sexo feminino e três do sexo masculino, matriculados nos cursos de Nutrição, Biologia, Ciências Econômicas e pós-graduação em Psicologia.

Tais estudantes foram contatados e convidados via *WhatsApp* e, ao terem ciência do teor da pesquisa, prontificaram-se a escrever as cartas. Informamos a cada um que as cartas estariam dispostas à dissertação e que seria mantido o sigilo sobre quem são eles, pois o AEE que prezamos não cria situações de constrangimentos, preconceitos e rótulos e é tratado em sigilo no tocante aos estudantes atendidos. O mesmo sigilo será mantido nesta dissertação.

Quanto à formatação das cartas, deixamos a livre critério quanto à sua forma, sendo o fundamental a percepção acerca do espaço do laboratório de educação especial (LEE) e do AEE ofertado naquele espaço. Ressaltamos que o LEE serviu de âncora para muitos acadêmicos com deficiência ou transtornos mentais que procuravam o laboratório em seus momentos de mal-estar físico ou mental, com o objetivo de se recompor e retornar à sala de aula.

“Nada sobre nós sem nós” se refere a que nada do que for realizado, quer sejam diplomas legais ou outras condições (saúde, habitação, educação), não seja refletido ou

⁵³ <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>

⁵⁴ Esses estudantes foram escolhidos como exemplo de amostragem de como o AEE pode ser trabalhado nas universidades para além do pedagógico. São estudantes atendidos nas universidades que trabalhamos, devido à proximidade, estes foram convidados e aceitaram relatar como foi o AEE para cada um.

executado sem a participação das pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Estudante 1

Campo Grande - MS, 30-08-2018

O conceito de ansiedade tem origem no termo latim *anxiētas*. Trata-se de um estado de agitação, preocupação ou angústia. Para a medicina, a ansiedade é a angústia que costuma acompanhar diversas doenças, principalmente as neuroses, e que não permite que os doentes tenham sossego¹ (OMS).

Acredito que este mal me acometeu um pouco antes de entrar na faculdade, com toda a cobrança de ir bem no Enem acertar na escolha da profissão e por fim ter sucesso, à medida em que percebi o curso escolhido não sendo a escolha assertiva o sonho virou pesadelo.

Como todo formado no ensino médio cujo cronograma foca apenas em passar no vestibular, cheguei no Ensino Superior sem saber o básico de como lidar com a pressão e a rotina da vida adulta. Assim cheguei ao Ensino Superior sem ao menos ter ouvido falar ou se preocupar com processos como autoconhecimento e saúde mental.

Com a necessidade de conciliar trabalho, faculdade e vida pessoal fui mais um a adentrar na “dança” da ansiedade. O que me levou a um processo de insatisfação e infelicidade que não só me prejudicou no âmbito da vida pessoal como na acadêmica também, com notas baixas e evasão.

Continuei a insistir no curso errado por mais dois anos, até que um dia fiquei sabendo sobre o atendimento realizado no laboratório de Educação Especial, aonde fui atendido pela excelente xx⁵⁵ xx.

O trabalho realizado lá além de me ajudar a controlar a ansiedade e a me organizar com horários de estudo e descanso, também me ensinou a importância de ter disciplina e autocontrole.

Grato pela dedicação, cordialidade e sabedoria.

⁵⁵ Foi retirado o nome e a titulação do (a) profissional para não identificá-lo (a).

Estudante 2

Em minha jornada acadêmica o serviço prestado pelo laboratório de educação especial foi de suma importância. Recebi uma ligação em 2015 de uma servidora da universidade me oferecendo atendimento no laboratório, pois sou cotista e apresentava um rendimento acadêmico muito ruim, coeficiente baixo e muitas reprovações, prontamente eu aceitei a ajuda.

Quando cheguei para o meu primeiro atendimento fui muito bem recebida e demos início ao trabalho, os primeiros encontros eu diria que serviram para que a (profissional que me atendeu) me conhecesse como pessoa e como acadêmica, contei minha rotina de estudos, as matérias que fazia, sobre a convivência com professores e amigos.

Com o decorrer dos encontros que eram realizados uma vez por semana, fomos trabalhando as minhas dificuldades acadêmicas, eu era uma aluna muito insegura que ao pegar uma prova, por exemplo, onde fosse necessário que dissertasse, eu simplesmente travava e não escrevia nada, daí vinham as notas baixas e as reprovações. Os atendimentos no laboratório melhoraram minha confiança.

Me lembro de quando a (o) profissional me ensinou que era importante ter uma rotina de estudos, pode até causar estranheza uma universitária dizer que não sabia a importância de ter rotina, mas sim eu estava no meu segundo ano na universidade e não tinha uma rotina de estudos. Ela foi comigo para o computador e montamos uma rotina de estudos para mim que eu procurava sempre seguir e os resultados começaram a aparecer. A moça que não escrevia nada nas provas começou a escrever, as provas deixaram de ser entregues em branco, as notas começaram a melhorar.

As dificuldades com a matemática também começaram a ser superadas, e a moça que morria de vergonha de tirar dúvidas na sala de aula começou a fazer perguntas, eu já não voltava para casa com tantas dúvidas. A cada novo semestre eu montava uma nova rotina, dedicava mais horas de estudos as matérias que eu apresentava mais dificuldades e assim sigo até hoje. A partir do momento que eu comecei a ser atendida no laboratório as minhas notas mudaram eu deixei de ser reprovada na maioria das matérias, eu diria que foi uma mudança da água para o vinho.

Ganhei mais confiança em mim, mais autoestima, comecei a estudar quase todos dias, me preparava para as provas com antecedência, coisas que antes eu não fazia. Os atendimentos me fizeram enxergar que eu era capaz sim! Eu encontrei apoio na

profissional que me atendeu e se eu me formo agora em dezembro de 2018 com certeza é porque recebi o apoio do laboratório na minha jornada acadêmica que me mostrou o caminho e que era possível segui-lo. Ah! Vale um exemplo, em meu primeiro ano de curso me matriculei em 10 matérias passei somente de duas, e depois de receber a ajuda do laboratório esses números de dependências só foram se reduzindo até eu conseguir cursar semestres com seis matérias e não reprovar de nenhuma. Eu só tenho a agradecer todo o apoio recebido, por terem transformado minha vida acadêmica e pessoal para melhor. Aqui fica o meu muito obrigado e desejo que muitos outros alunos que possuam dificuldades também tenham a oportunidade de receberem ajuda.

Estudante 3

Graduado em psicologia na UPU1, desde o período da minha formação soube da existência do serviço de apoio educacional inaugurado com o Laboratório de Educação Especial da Universidade. Todavia, nunca imaginei que fosse precisar do atendimento.

Minha demanda de apoio não ocorreu no período de graduação, mas sim depois disso. Após minha formação, eu havia retornado à Universidade para realizar o mestrado acadêmico. O período do mestrado, entretanto, foi um período bastante conturbado e, em um certo momento, não tive mais condições de lidar com as dimensões emocionais e objetivas que coexistiam.

Foi entre o final de 2015 e início de 2016 que precisei do apoio do pessoal do LEE. Até então eu não sabia que o serviço possuía uma abertura para auxiliar outros alunos além dos acadêmicos com dificuldades ou barreiras à aprendizagem devido alguma deficiência. Os atendimentos foram oferecidos depois da profissional ter sido informada de que eu passava por uma crise emocional aguda. Durante o período da tarde, 1x/semana era acompanhado pela profissional do LEE para discutir o andamento do curso e como eu estava lidando com o processo.

Juntamente com o apoio da psicóloga e pedagoga do LEE, procurei uma psiquiatra devido à intensidade dos sintomas. Em síntese, eu passava por um transtorno misto ansioso e depressivo, que vinha me produzindo muitas dificuldades para dormir, fadiga física e mental, taquicardia, sudorese, dificuldades de organização, bloqueio cognitivo e episódios importantes de choro, com sensação de pânico. Diversos fatores corroboravam para aquele quadro, e ao longo do acompanhamento foram estes fatores que discutimos e tive a ajuda do LEE para trabalhar.

O atendimento de que precisei não consistiu em alguma adaptação de atividades ou intervenção na rotina do próprio mestrado, mas de fato apoio psicoterapêutico. A disponibilidade do atendimento foi muito importante para mim. Na época não pensava em outra solução que não a de me desligar do programa para conseguir reelaborar aquela situação, não possuía condições de investir em um acompanhamento psicológico e, nem mesmo, condições de lidar com qualquer decisão.

Ao longo de semanas, a profissional do LEE me ajudou a reduzir o nível de ansiedade vivenciado, sem que eu percebesse, em certos momentos já alimentava pensamentos irracionais, com sentimentos de inferioridade, baixa auto eficácia e aversão

ao processo de escrita. Com o passar do tempo os diálogos foram me ajudando a organizar meus pensamentos, recebi indicações de como diminuir meu sofrimento com o processo de escrita, como evitar situações que me geravam ansiedade ou o declínio de humor, e mesmo a reorganizar meus planejamentos.

Mesmo hoje, lembro-me que todas essas questões eram extremamente penosas para mim. Na minha família fui o primeiro a ingressar na Universidade, e embora todos em casa estivessem muito próximos a mim, não conseguiam entender com grande clareza o que eu estava passando, pois não entendiam muito bem o processo de produção e formação acadêmica. Ao mesmo tempo que eu os via preocupados não conseguia neles o apoio necessário.

Após cerca de 3 meses em acompanhamento, já notava uma melhora relevante, ainda continuava sendo acompanhado, mas apresentava uma melhora importante na minha condição emocional e cognitiva. De pouco em pouco, o apoio oferecido me ajudou a organizar não apenas minha vida acadêmica, mas minha vida subjetiva diante da vivência acadêmica. Ao longo de toda a formação sempre vivi a Universidade, participei de projetos, extensões e programas buscando uma boa produtividade, pois aquilo era importante para mim. Ser reconhecido pela qualidade do meu trabalho e não apenas o meu esforço.

Conforme os anos se passaram, entretanto, isto foi me gerando uma grande carga psicológica. Toda minha história se deu em escola pública onde nem mesmo cheguei a estudar positivismo, dialética ou algumas bases biológicas direito. Meus déficits anteriores, eram imensos, mas buscava não deixar isto se evidenciar no dia-a-dia. Internamente, eu lutava por um espaço, portanto, precisava madrugar para estudar, ler e reler até que entendesse, assistir vídeos de apoio ou ir para a biblioteca.

Não considero que a Universidade deva exigir menos dos alunos, pelo contrário, até penso que deixa a desejar no período de graduação. Entretanto, noto que a Universidade ainda não consegue acolher todos os tipos de alunos que possui. Supõe-se que o aluno tenha uma boa formação anterior, bom apoio familiar, boa condição financeira e boa qualidade de vida fora da Universidade, mas isso não é uma realidade, ao menos em partes. O que passei no mestrado, na realidade foi algo que já se remontava, todavia, nunca havia parado para trabalhar.

Ter a disponibilidade de um serviço capaz de abarcar parte daquilo que não é sanado com a leitura de um livro, ou seja, o aspecto subjetivo da vivência acadêmica

mesmo, é muito importante. Só depois de ter apresentado o problema de saúde comecei a enxergar o quanto existem alunos que sofrem no processo de formação, que desenvolvem transtornos e abandonam a Universidade com um trauma que não se extingue com o cancelamento da matrícula.

Estudante 4

Quero agradecer aos profissionais do laboratório de educação especial, na pessoa da técnica XXX pela dedicação aos acadêmicos com deficiência, onde eu me incluo. Digo com toda certeza, se não fosse por essa assistência direta acolhedora tanto pedagógica como psicológica eu não estaria mais na universidade na reta final para terminar o meu curso. Com o intelecto e aprendizado deficiente pela baixa autoestima, deprimida não teria alcançado êxito não fosse pelo suporte psicológico que encontrei ali. Dou graças a Deus em primeiro lugar por ter colocado pessoas tão valiosas como vocês que me mostraram as possibilidades, mediante a atitude, ação e doação de cada um de vocês em prol do outrem. O meu muito obrigada por me mostrar com sabedoria as possibilidades diante de mim e que eu poderia alcançá-las. Muito obrigada por me mostrar que nem tudo estava perdido e que ainda havia uma esperança, isso só foi possível através da dedicação de vocês.

Estudante 5

Depoimento sobre o atendimento pedagógico realizado no laboratório de educação especial entre 2012-2017 pela técnica em educação XXX sob a orientação da professora XXX⁵⁶.

Eu, aluno de graduação, portador de necessidades especiais, por ser portador de um quadro de saúde mental instável, com inúmeras crises reincidentes que causavam problemas de acompanhamento regular das aulas na universidade, seja devido às faltas nas aulas por estar internado em hospital, seja por dificuldades geradas por um estado de saúde em recuperação pós-internação em que não conseguia ter um ritmo de aprendizagem exigido para um aluno normal do meu curso, com o prejuízo já resultante do impedimento de não ter uma frequência regular nas aulas, como também por estar imerso em uma série de questões orgânicas que prejudicavam o meu potencial cognitivo, além de problemas de relacionamento familiar, agravados por desordens financeiras que me impediam de ter um amparo mínimo para levar o curso e sem condições de poder trabalhar, colaboravam para um estado de vulnerabilidade social que me impediam de levar uma vida estudantil normal.

Por muito tempo archei com o ônus da minha situação e com as suas consequências negativas, sem saber a quem recorrer, mas eu pensava serem resultado da minha condição social agravada pela minha doença, e que, como fruto da minha criação familiar rígida, pensava eu que deveriam ser superadas e vencidas a qualquer custo com o meu empenho, sem levar em conta as minhas limitações, isolamento social e falta de apoio esperado e indispensável da família para poder levar em frete minha vida estudantil e social, prejudicadas pela gravidade da doença que já causava uma dependência de remédios com efeitos colaterais fortes.

Comecei a ter reprovações constantes e entrei num quadro de depressão profunda que associado ao da doença me causou um aniquilamento das forças devido às lutas constantes no ambiente familiar, bem como, na universidade em busca de resultados que não apareceram, além do desgaste emocional e psíquico resultantes. Mas eu relutava em expor a minha doença com medo de preconceito por parte dos alunos, dos professores, como também da universidade, já que tinha medo de acharem que eu era incapaz de frequentar uma universidade federal e que surgisse dúvidas acerca da minha sanidade

⁵⁶ Nome da docente responsável pelo LEE, ocultado devido o sigilo da pesquisa. Todos os XXX são nomes das universidades e ou pessoas, foram ocultados para manter o sigilo.

mental e que pudesse me levar a ser segregado na sociedade, fato comum aos portadores de doenças mentais, apesar do meu histórico de sucesso escolar numa escola particular de referência em ensino no estado, no caso o colégio Dom Bosco no qual estudei a vida toda e onde me destaquei como aluno premiado pelas notas com bolsas de estudo. E, quando a doença surgiu, após o ensino médio, mesmo decorrido alguns anos dela, passei no vestibular da xxx por duas vezes. Além disso, nunca pequei por inadequação de ordem social nem nunca pus em risco o convívio social nem o bem comum, muito menos a segurança nem a integridade física de qualquer cidadão seja onde for, mesmo em períodos de crise de saúde mantive as atitudes de uma pessoa de bem condizente com a vida em sociedade, apesar de estar sujeito à desordens químicas e sofrimento psíquico que me deixam vulnerável ou desorientado, mas nada que sequer passasse perto de perversão ou psicopatia, coisas que podem passar pela cabeça das outras pessoas mais desavisadas, fruto de preconceitos e ideias vãs presentes no imaginário das pessoas quando se referem a portadores de doenças mentais. Sejam elas de que ordem forem. Mesmo as mais leves, no mínimo que acometam o funcionamento orgânico mental mesmo sem impeditivo nenhum da vida normal, são como qualquer outra doença, desde que estejam sendo tratadas corretamente com remédios e sob controle, ainda que, com restrições, além de afetarem hoje grande parte da população.

Com o tempo de universidade, passei a ser conhecido na universidade e ter contato com professores e servidores. Na agitação das eleições para reitor e diretor de centro os contatos se estreitaram e eu passei a ficar mais a par da realidade da xxx, bem como das propostas e programas dos candidatos debatidos, quando se passou a questionar as ações já implementadas, para os alunos em especial. Dessa maneira, saí da minha esfera individual e comecei a abrir os olhos para ver o que estava ao meu redor como extensão das atividades extraclasse e disponível para os alunos participarem e se beneficiarem no atendimento de suas necessidades e no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Descobri que estava preso e estagnado na minha realidade sem buscar ajuda nem ver alternativas nem possibilidades outras que pudessem vir de encontro ao meu auxílio, nem sabia do que a universidade pudesse fazer a meu favor dentro de suas políticas que estivesse disponível, ainda que naqueles anos atrás a universidade não tinha feito tanto quanto passou a fazer no sentido de uma assistência estudantil que ora começou a se implementar e expandir grandemente, apesar da ameaça de recrudescimento, cortes e

restrições que por hoje passam, mesmo tendo tido sucesso e haver necessidades e demandas ainda a serem supridas.

Já havia um programa de auxílio financeiro aos alunos carentes que eu não conhecia e que passou a se expandir, que eu fiquei sabendo através da nova diretora de Centro do CCHS, É. E.A. que precisou pessoalmente entrar em contato comigo, sensibilizada que estava a respeito da minha situação quando ficou sabendo do meu caso, para eu participar do processo seletivo e ser beneficiado, sabedora que eu me encaixava nas exigências do programa de assistência. Não bastasse as dificuldades por que eu já passava, ainda tinha que lidar com outro problema, a ignorância do meu pai em fornecer informações e documentos pessoais para eu entrar com a documentação do programa de assistência na universidade. Ele se recusava a assinar qualquer coisa nem a fornecer cópia de documentos, um pouco de visão estreita mas muito devido a não querer perder domínio sobre mim, cioso de sua autoridade opressora que tudo proíbe e não permite, muito menos ver eu com dinheiro nas mãos e perder controle sobre mim, me vendo não depender dele e com medo da minha autonomia questionadora. Tive que passar por vários constrangimentos na universidade, verdadeiros absurdos por que passei e humilhações para ser possível acertar os trâmites legais cumpridos durante todos os anos em que precisei me beneficiar dos programas da universidade, só tendo êxito por ter posto os benefícios recebidos à disposição da minha família sem o qual não teria convencido o meu pai a cooperar nas condições impostas por ele, coisa que se arrastou indefinidamente devido às constantes renovações de exigências burocráticas eliminatórias do processo regidas por editais legais que cumpriam normas a serem obedecidas invariavelmente, apesar de ser sabido o meu caso familiar na universidade e eu contar com relativa compreensão e boa vontade dos servidores sensibilizados comigo e com as minhas constantes recaídas e internações muito devido ao meu histórico familiar que muito colaborava para a minha piora frequente.

Com tudo isso, não tinha resolvido o meu problema de ensino-aprendizagem, apesar de ser percebido e reconhecido em mim certo potencial e habilidades cognitivas, mesmo com o meu problema de saúde, fato que se tornou notório por todos que eu conhecia, especialmente pelos professores. Mas eu sempre andava em círculos, com avanços e retrocessos, os mesmos de sempre, que persistiram por toda a minha graduação até o final, me arrastando com os conflitos familiares marcados pela intolerância,

desrespeito, disputas e maus-tratos entre os membros agravados por dificuldades financeiras e falta de cooperação nas dificuldades.

Só consegui resolver o meu problema quando também se voltou para mim o interesse da professora XXX em solucionar o meu caso e me auxiliar como ponto de apoio na universidade, por meio do recém instalado laboratório de educação especial por ela organizado e orientado, que viria a atuar por meio da educação especial voltado aos portadores de necessidades especiais, dando suporte ao processo ensino-aprendizagem em conjunto com os coordenadores e professores dos alunos dos cursos em questão que eram postos a par da situação dos alunos, dentro de suas especificidades e peculiaridades, com o intercâmbio e acompanhamento de informações constantes acerca da realidade do aluno, visando somar esforços para evitar as constantes reprovações e fazerem com que os alunos concluíssem de fato a graduação com sucesso, trabalhando com as metodologias da pedagogia com o auxílio da psicologia dentro da educação especial, estando a par do dia-a-dia do estado de saúde do aluno e seu quadro clínico atual com documentação médica exigida dos alunos, avaliando caso a caso com a equipe de profissionais e estagiários do laboratório, e fazendo a evolução e desenvolvimento dos alunos no laboratório e na sala de aula e acompanhando e aplicando métodos avaliativos indicados para o aluno, em comum acordo com os professores dentro da legislação vigente, trabalhando as limitações e propiciando o apoio material e humano para desenvolver o potencial latente de cada aluno no meio acadêmico evitando o abandono ou desistência do curso universitário, aproximando a instituição xxx de cada aluno com necessidades especiais, numa política nacional voltada para esse público, pioneira e inovadora.

Além de organizar o laboratório, a professora xxxxx chefio a xxx por alguns anos implantando a política de acessibilidade e ações afirmativas da xxxx quando ela era ainda estava só no papel e que agora tomou corpo físico, material e humano a olhos vistos na universidade, mas que era inexistente anteriormente. Acompanhei todo este processo e sou testemunha do benefício, esforço e empenho, que resultaram do trabalho desenvolvido para esse público inassistido, por uma equipe preparada tecnicamente para lidar com este público, fruto de muitos anos de pesquisa na academia que resultou em resultados, coisa que a gente não vê acontecer como deveria ser sempre na academia, muitas vezes presa ao imobilismo de ação, presa à teoria sem resultados práticos, sem a aplicação do conhecimento em benefício da população, em especial dos que mais precisam, apesar dos enormes recursos alocados nas universidades sem retorno.

No meu caso em especial, o primeiro de muitos alunos que foram atendidos, como também o de mais longo atendimento, quase cinco anos, de maio de 2012 até março de 2017, até me tornar o último da gestão da professora xxx no laboratório de educação especial quando em atividade, espero que volte ao pleno funcionamento em breve, já que foi válida a experiência e rendeu bons frutos, com o reconhecimento merecido e pela valorização da educação especial como referência.

Nos últimos tempos como responsável pela xxx⁵⁷, mas sempre centralizando as ações do laboratório de educação especial sendo responsável por ele estes anos todos, a técnica em educação XXX, sem nenhum proselitismo, um ser humano ímpar antes de tudo, e uma amiga para guardar do lado esquerdo do peito, mas antes de mais nada uma profissional dedicada sem medida, pedagoga e psicóloga como se precisa num laboratório completo desta especialidade, hoje mestranda, defendendo uma dissertação na área. Espero xxx, que a sua dissertação coroe o seu trabalho de todos estes anos de dedicação e empenho, que resultaram no conhecimento que te habilita a ser também uma autoridade no assunto, que esse conhecimento te credencie a divulgar a política de acessibilidade e ações afirmativas, para ajudar a expandir ainda mais o atendimento nas universidades brasileiras na esfera da educação especial.

Versão das profissionais: docente e técnica.

Essas cartas demonstram um pouco do que pode ser oferecido como AEE nas universidades: uma escuta sensível, organização das atividades, rotinas acadêmicas, diálogos com a comunidade acadêmica, familiares, orientação a coordenadores, professores, visitas de AEE em hospitais, dentre outras formas que poderão surgir a partir de iniciativas como o LEE.

Além do mais, as cartas são uma forma dos acadêmicos agradecerem pelo AEE recebido nesse laboratório, pois através dele foi possível ter acesso à Universidade. Nesse acesso, incluímos trajetória educacional e permanência, pois no LEE os apoios e serviços iam além do pedagógico, além da conclusão dos cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado.

⁵⁷ Nome da divisão, ocultado devido o sigilo

APÊNDICES

APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Trabalho da UFMS, desenvolvida pelas pesquisadoras Rosely dos Santos Madruga e Alexandra Ayach Anache. O objetivo analisar como as universidades públicas e privadas, do Estado de Mato Grosso do Sul se organizaram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial e que requer necessidades educacionais especiais. A sua participação nesta é de suma importância, pois seus conhecimentos sobre o AEE poderão contribuir no esclarecimento de como esse tipo de atendimento tem se configurado no Mato Grosso do Sul. Esta pesquisa ocorrerá da seguinte forma: o entrevistado receberá uma ficha de identificação online, sendo necessário o preenchimento dela para que possamos entrar em contato e agendarmos uma entrevista que poderá ser presencial ou por e-mail. Esta será semiestruturada, embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. No caso de ser presencial, será solicitado autorização para gravação de voz. As gravações realizadas nas entrevistas e os questionários serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e após a conclusão da mesma serão arquivadas de forma sigilosa pelo período respaldado em Lei. Será arquivada em local seguro no prazo de 2 anos a contar a data da entrevista. As entrevistas serão de aproximadamente 60 minutos, no entanto, poderá ultrapassar o tempo de acordo com a necessidade do entrevistado. O horário e o local para a realização da mesma serão previamente agendados e de forma mais confortável ao entrevistado. Ao participante da pesquisa será assegurado assistência médica, psicológica para o caso de ocorrer danos materiais ou imateriais decorrentes direta ou indiretamente a participação nessa pesquisa. Seu direito está respaldado conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Capítulo I, Art. 2º, Inciso II; e Capítulo III, Seção II, Artigo 17, Inciso V e VII.

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

Não há previsão de despesas ao participante da pesquisa, no entanto, caso ocorra, é garantido ao participante da pesquisa o ressarcimento de despesas com transporte, alimentação e estadia pelo próprio pesquisador. O direito ao ressarcimento a despeja quando ocorrer está na Resolução CNS nº 510, de 2016, Capítulo III, Seção II, Artigo 17, Inciso VII). O participante da pesquisa terá garantido o direito de requerer indenização caso sofra algum dano previsto ou não na pesquisa ou decorrente dela, esse amparo encontra-se na “Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19, parágrafo 2º; e Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil". Os desconfortos e riscos previstos resultantes da pesquisa, caso de ocorrer algum desconforto para o participante da pesquisa, durante o processo, será permitido ao mesmo abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a sua participação é voluntária. Possibilidade de danos à fatores físico - cansaço, psíquico como desconforto, estresse ao responder a pesquisa, irritabilidade com algum questionamento, intelectual ao perceber – constrangimento - despreparado para participar da pesquisa social e cultural no sentido do entrevistador ter pensamentos divergentes no proposto ao responder as indagações, no entanto, será esclarecido no Termo Livre Esclarecido que os riscos serão mínimos e que em qualquer fase da pesquisa poderá desistir e que os dados serão confidencialidade e privacidade e que os benefícios a participação será maior que os possíveis desconforto ou riscos dela decorrente. Os benefícios esperados dessa pesquisa serão cientificamente para a análise do AEE na Educação Superior, no sentido da sua configuração e do seu alcance aos estudantes que apresentam deficiência, altas habilidades/superdotação como a finalidade de melhor oferecer os apoios, serviços ou atendimento a esses estudantes, “Resolução CNS nº 510, de 2016, Capítulo IV”.

Será garantido o sigilo, confidencialidade e privacidade dos dados provenientes dos participantes da pesquisa. Reforçamos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, mantendo o anonimato “Resolução CNS 510, de 2016, Capítulo III, Seção II, Artigo 17, Inciso IV”.

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

Os dados serão repassados aos participantes da pesquisa por meio de uma palestra nas Instituições participantes da pesquisa. Além de ser repassados a sociedade por meio da disponibilização da dissertação, da participação de eventos científicos mantendo o sigilo das IES participantes e livros, capítulos de livros e revistas científicas que abordem a temática em questão. Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa pode contatar-nos nos endereços: Faculdade de Educação – Faed- UFMS Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – UFMS, Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário – CX Postal 549, 79070-900 | Campo Grande | MS | Bloco 6, Fone: 67 3345.7616 | Fax: 67 3345.7617, e-mail: rosely.madruga@ufms.br.

Para questões relacionadas a ética em pesquisa entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP da UFMS. Telefone: 067-33457187. O horário de atendimento ao público é das 07:00-11:00 e das 13:00 – as 17:00. E-mail: cep@ufms.br. O CEP é um órgão colegiado existentes nas universidades que analisam a viabilidade das pesquisas a serem realizadas que envolve seres humanos e objetiva assegurar os direitos dos seres humanos envolvidos nessas pesquisas de forma ética.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS é uma órgão colegiado consultivo, deliberativo, normativo, educativo e independente, ligado ao Conselho Nacional de Saúde/MS que prima pelos aspectos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos e também é uma instancia recursal para análise de protocolos não aprovadas pelos CEP cabendo a essa comissão a aprovação ou não de tais protocolos.

Caso aceite a participar dessa pesquisa deverá preencher e assinar o termo em duas vias, sendo uma entregue a você e outra ao pesquisador. Solicitamos também a rubrica em todas as páginas não assinadas. Você e sua instituição receberão um exemplar da pesquisa após finalização dos estudos.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Eu, _____ abaixo assinado, declaro que recebi orientações e fui devidamente informados e esclarecido pelo pesquisador e entendi a natureza, os objetivos, possíveis riscos e benefícios de minha participação na já referida pesquisa e concordo, manifestando meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do Pesquisador responsável: _____

Assinatura do Participante da pesquisa/responsável legal: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Campo Grande, Ms

Data: ____/____/____.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE
VOZ
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, sob responsabilidade de Rosely dos Santos Madruga vinculado(a) ao/à Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDu, vinculado a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para pesquisa acadêmica no projeto de pesquisa intitulado **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** e produtos que originar deste como dissertação, artigos, livros ou outros materiais advindos da pesquisa em formato de texto impresso ou digital que poderão ser apresentados em palestras, conferencias, simpósios e outros meios acadêmicos .

Estou ciente de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Desta forma, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

O presente documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

Campo Grande, ____ de _____ de _____

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE B. OFÍCIO

Ofício N _____ Campo Grande, Ms, 29 de junho de 2017.

Do: Programa de Pós-graduação Em Educação – PPGEDU- FAED – UFMS.

ASSUNTO: Solicitação de informação sobre Atendimento Educacional Especial – AEE, no Ensino Superior.

O (A) Excelentíssima Senhor (a) Reitor(a); Nome Cargo Reitora da

Vossa Excelência vimos por meio deste solicitar informações referente ao atendimento educacional especializado realizado nessa instituição de Educação Superior. O objetivo de tal solicitação é a realização do mapeamento desse atendimento oferecido no Estado de Mato Grosso do Sul.

As informações que necessitamos para realizar o mapeamento são as abaixo relacionadas:

- a) Existe na instituição algum núcleo, setor que realiza atendimento educacional especializado - AEE aos acadêmicos com deficiência na Educação Superior?
- b) Quantos acadêmicos matriculados na instituição se declararam com algum tipo de deficiência?
- c) Quais tipos de deficiência foram declarados pelos acadêmicos no ato da matrícula?
- d) Qual é a forma de ingresso à Educação Superior nessa IES a candidatos com deficiência?
- e) Quais são os atendimentos educacionais especializados solicitados pelos acadêmicos com deficiência? E quantos recebem algum tipo de atendimento?
- f) Há na legislação elaborada por esta IES que regulamenta a oferta do AEE?

Sim () Não (). Em caso afirmativo, cite-as:

- g) Como está estruturado o AEE nesta IES?
- h) A estrutura do AEE ofertado nesta IES corresponde as necessidades educacionais dos acadêmicos com deficiência?

As informações prestadas por vossa excelência terão grande valia para a ampliação dos conhecimentos relacionados aos acadêmicos que tem deficiência no Ensino Superior.

Desde já contamos com o apoio e colaboração de V. Exa. e demais colaboradores.

Atenciosamente;

Orientadora

APÊNDICE C. QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS VIA GOOGLE DOCS.

1. O que você entende por AEE na Educação Superior?
2. Você tem formação para oferecer o AEE? Se sim, qual?
3. Quais os tipos e ou modalidade de apoio, atendimentos ou serviços oferecidos pelo Núcleo em sua instituição? Quais técnicas e instrumentos são utilizados nesses atendimentos? Quais são os encaminhamentos?
4. Em sua instituição tem alguma legislação própria para a inclusão de alunos que apresentam deficiência? Se sim, qual?
5. Qual a formação dos profissionais que integram o núcleo?
6. Como os estudantes que necessitam do apoio educacional especializado chegam até o núcleo?
7. O setor é conhecido pelos estudantes? Pelos docentes? Pelos Técnicos?
8. Existe diálogo entre os diversos setores da instituição e o núcleo?
9. Tem algum levantamento, pesquisa ou dados em sua IES sobre o que os estudantes com deficiência pensam sobre a acessibilidade que a instituição oferece?
10. Tem algum levantamento, pesquisa ou dados em sua IES sobre o que os estudantes com deficiência pensam sobre o AEE que a instituição oferece?
11. O que a sua instituição tem oferecido a esses estudantes que apresentam deficiência? (infraestrutura e superestrutura).
12. A sua instituição tem capacitados os servidores para o trato com estudantes que apresentam deficiência?

APÊNDICE D. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante: _____

Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

A questão norteadora será:

Como as instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, do Estado de Mato Grosso do Sul se organizaram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência numa perspectiva da inclusão.

- 1 Como e quando iniciou os atendimentos educacionais especializadas em sua IES?
- 2 Quantos estudantes com deficiência receberam/recebem apoio educacional especializado em sua IES?
- 3 O que você percebe como mudança na forma de apoio AEE em sua IES desde o início de sua organização?
- 4 Que tipos de apoios AEE seu núcleo/ divisão/ setor oferecem aos estudantes com deficiência?
- 5 Além dos estudantes com deficiência o AEE é ofertado a outros estudantes não considerados públicos alvos do AEE?
- 6 De acordo com seu trabalho com AEE, a organização proposta pela IES é adequada ao público atendido? Sim, por quê? Não, por quê?
- 7 Para você o que é o AEE na perspectiva da inclusão?
- 8 No seu entendimento como sua instituição se organizou para oferecer o AEE aos estudantes com deficiência e esse oferecimento está de acordo com a perspectiva da inclusão?

APÊNDICE E. TESES E DISSERTAÇÕES MAPEADAS

Ano	Autor	Título	Objeto	Tipo	IES
2008	Alcoba, Susie De Araújo Campos	Estranhos no Ninho: A Inclusão de Alunos com Deficiência na Unicamp	Modo como os professores encaram os alunos com deficiência seguirem o curso	Tese	Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
2010	Souza, Bianca Costa Silva De	Programa Incluir (2005-2009): Uma Iniciativa Governamental De Educação Especial Para A Educação Superior No Brasil	As políticas para a garantia de atendimento aos sujeitos com deficiência na Educação Superior	Dissertação	Universidade Federal De Santa Catarina
2010	Cabral, Leonardo Santos Amâncio	A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais. 2010.	Legislação referentes a inclusão no Brasil e na Itália	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – UFSCar
2011	Castro, Sabrina Fernandes De.	Ingresso e Permanência de Alunos Com Deficiência Em Universidades Públicas Brasileiras'	O acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Tese	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – UFSCar
2011	Guerreiro, Elaine Maria Bessa Rebello	Avaliação da Satisfação do Aluno Com Deficiência no Ensino Superior: Estudo De Caso Da	Nível de satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior	Tese	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - UFSCar
2011	Oliveira, Antônio S. Silveira e	Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES	Implantação da educação inclusiva na Unimontes	Tese	Universidade Estadual de Montes Claros
2012	Renders, Elizabete Cristina Costa	"Invisibilidade e Emergência da Universidade Inclusiva Na Tessitura de Uma Rede De Memórias"	As práticas inclusivas desenvolvidas, na Universidade Metodista	Tese	Universidade Estadual De Campinas – Unicamp
2012	Ramalho, Maria Noalda.	A Inclusão De Alunos Com Deficiência na Uepb: Uma Avaliação do Programa de Tutoria Especial	Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Tese	Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Uerj
2013	Silva, Valeria De Oliveira	E-Acessibilidade e Formação Docente: Inclusão de Estudantes Com Deficiência Visual Total em Cursos Superiores Online e na Ciber cultura	Adequação curriculares para estudantes cegos na Educação Superior	Dissertação	Universidade do Estado do Rio De Janeiro – Uerj

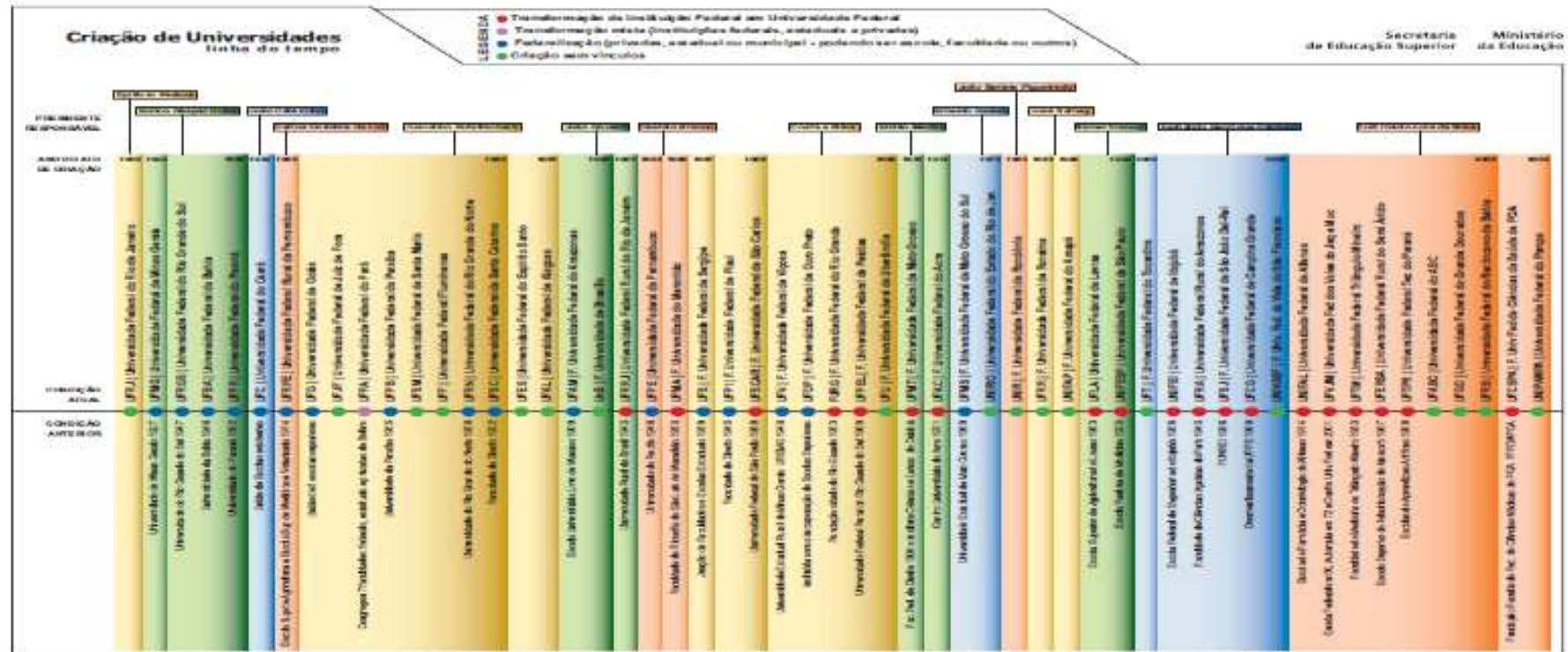
2013	Cabral, Leonardo Santos Amâncio	Orientação Acadêmica e Profissional dos Estudantes Universitários Com Deficiência: Perspectivas Internacionais	A exploração de iniciativas nacionais e internacionais frente a inclusão nas IES	Tese	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - UFSCar
2014	Miranda, Bruna Da Silva Ferreira	Inclusão de Alunos Que Apresentam Deficiência Visual na Educação Superior: Adaptação de Material Didático	A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	Dissertação	Universidade do Grande Rio - Prof. Jose De Souza Herdy
2014	Field's, Karla Amâncio Pinto	Saberes Profissionais para o Exercício da Docência Em Química Voltado à Educação Inclusiva.	Construção e mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar	Tese	Universidade Federal de Goiás – Ufg
2014	Fernandes, Sandra De Freitas Paniago	A Formação de Professores de Ciências Biológicas e a Educação Inclusiva: Uma Interface da Formação Inicial e Continuada.	“A formação inicial e continuada de professores de Ciências Biológicas com relação à aprendizagem de educandos com necessidades especiais”	Dissertação	Universidade Federal de Goiás – UFG
2015	Silveira, Tatiana Dos Santos	Política de Inclusão no Ensino Superior na Modalidade Ead nas Universidades Privadas'	A política de inclusão na Educação Superior na modalidade EAD	Tese	Universidade do Vale do Itajaí - Univali
2015	Zampar, Josilene Aparecida Sartori	Integração a Universidade na Percepção de Estudantes com Deficiência	Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - UFSCar
2015	Rocha, Luiz Renato Martins da	O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em Universidades Federais	Investigar como os surdos que prestaram o vestibular vídeo-gravado em Libras de duas universidades federais, perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas, bem como as impressões dos gestores dessas avaliações	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - UFSCar
2016	Sege, Rosangela Gehrke	As Políticas de Acesso para Estudantes com Deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná'	Políticas institucionais de acesso do estudante com deficiência, vigentes nas IES públicas do	Dissertação	Universidade Federal do Paraná - UFPR

			Estado do Paraná, em que existem Núcleos de Serviços e/ou Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NEE		
2016	Correa, Ana Bárbara Assunção Vásquez	Educação inclusiva no Ensino Superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe
2016	Silva, Elizane Andrade Da	Das Bases Legais às Práticas Institucionais: Limites, Possibilidade e Desafios para a Inclusão Justa de Alunos com Deficiência no Ensino Superior'	Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior	Dissertação	Centro Universitário Internacional-Uninter
2016	Lopes, Betânia Jacob Stange	Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário	Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário	Tese	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - UFSCar

Fontes: BDTD, CAPES e OASIS.

ANEXOS

ANEXO A. CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS



Fonte: MEC, 2018.

ANEXO B. INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PDI

Ministério da Educação

SAPIEnS

Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior

voltar

Atualizado em 05/06/2007

INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006

I – Introdução

A edição do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Ministério da Educação iniciou um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP, objetivando consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na Lei nº 9.394/96 (LDB), o que motivou a alteração anteriormente ocorrida.

Como dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI, destacam-se: Lei nº 9.394/1996 (LDB), Decreto n. 5.773/2006, Lei nº 10.861/2004, Decreto nº 2.494/1998, Decreto nº 5.224/2004; Portaria MEC nº 1.466/2001, Portaria MEC nº 2.253/2001, Portaria MEC nº 3.284/2003, Portaria MEC nº 7/2004, Portaria MEC nº 2.051/2004, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portarias Normativas n.1/2007, Portaria Normativa n. 2/2007, Resolução CES/CNE No 2/1998, Resolução CNE/CP No 1/1999, Resolução CES/CNE nº 1/2001, Resolução CP/CNE nº 1/2002 (art. 7º), Parecer CÉS/CNE nº 1.070/1999.

Este documento apresenta um roteiro de apoio às Instituições, com o propósito de subsidiar a construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

II – Pressupostos Básicos

Para melhor compreensão das diretrizes propostas, faz-se necessário enunciar alguns pressupostos básicos, a saber:

- Devem integrar os anexos ao PDI, no caso de faculdades ou credenciamento de IES nova, os seguintes documentos: projetos de cursos previstos para o primeiro ano de vigência de PDI; regimento ou estatuto (ou proposta de), conforme a natureza da instituição e outros documentos relevantes e complementares ao PDI, que a IES entenda que devam fazer parte do mesmo.
- A construção do PDI deverá se fazer de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade, no processo de sua elaboração. Entretanto, os eixos temáticos constantes das Instruções a seguir, deverão estar presentes, pois serão tomados como referenciais das análises subsequentes, que se realizarão por comissão designada pela SESu/MEC e SETEC/MEC para este fim.
- O texto do PDI deverá ser conciso e claro, contendo dados e informações relevantes para a análise de mérito da proposta e que permitam também, tanto à IES como ao MEC, identificar e monitorar o cumprimento das metas institucionais estabelecidas.

III – Orientação Geral

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

A elaboração do PDI deverá explicitar o modo pelo qual o documento foi construído e a interferência que exercerá sobre a dinâmica da Instituição, tendo como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes.

É imprescindível, na elaboração do PDI, considerar como princípios, a clareza e a objetividade do texto, bem como a coerência, de forma a expressar a adequação entre todos os seus elementos, e a factibilidade, de forma a demonstrar a viabilidade do seu cumprimento integral.

A recomendação do Plano de Desenvolvimento Institucional, não autoriza, por si só, as IES a implementarem a expansão nele prevista, devendo as mesmas, de acordo com os cronogramas apresentados no PDI, proceder às solicitações que se fazem necessárias, encaminhando seus pedidos, pelo Sistema SAPIENS. Os Projetos Pedagógicos, incluindo a denominação de curso e o perfil proposto, devem ser objeto de avaliação posterior.

Com o objetivo de apoiar as Instituições no trabalho de elaboração do PDI, segue-se um formulário contendo as dimensões que virão a ser analisadas pela SESu/MEC e SETEC/MEC.

INSTRUMENTO

Eixos Temáticos Essenciais do PDI

I. PERFIL INSTITUCIONAL

- Breve Histórico da IES;
- Missão;
- Objetivos e Metas (Descrição dos objetivos e quantificação das metas com cronograma);
- Área (s) de atuação acadêmica.

II. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI

- Inserção regional;
- Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição;
- Organização didático-pedagógica da instituição:
 - Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para definição de:
 - 1) Inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares;
 - 2) Oportunidades diferenciadas de integralização curricular;
 - 3) Atividades práticas e estágio;
 - 4) Desenvolvimento de materiais pedagógicos;
 - 5) Incorporação de avanços tecnológicos.
- Políticas de Ensino;
- Políticas de Extensão;
- Políticas de Pesquisa (para as IES que propõem desenvolver essas atividades acadêmicas);
- Políticas de Gestão;
- Responsabilidade Social da IES (ênfase na contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região).

III. CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INSTITUIÇÃO E DOS CURSOS (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA)

Oferta de Cursos

As Instituições deverão apresentar dados relativos ao número de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento e regime de matrícula de seus cursos. Informar ainda a situação atual dos cursos (em funcionamento, em fase de autorização ou de futura solicitação), incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI conforme detalhamento a seguir:

- Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia);
- Sequenciais (formação específica, complementação de estudos);
- Programas Especiais de Formação Pedagógica;
- Pós-Graduação (lato sensu);
- Pós-Graduação (stricto sensu);
- Pólos de EAD (atender Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007);
- Campi e cursos fora de sede.

IV. PERFIL DO CORPO DOCENTE

- Composição (titulação, regime de trabalho, experiência acadêmica no magistério superior e experiência profissional não acadêmica);
- Plano de Carreira;
- Critérios de seleção e contratação;
- Procedimentos para substituição (definitiva e eventual) dos professores do quadro;
- Cronograma e plano de expansão do corpo docente, com titulação e regime de trabalho, detalhando perfil do quadro existente e pretendido para o período de vigência do PDI.

V. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA IES

- Estrutura Organizacional, Instâncias de Decisão e Organograma Institucional e Acadêmico.
- Órgãos Colegiados: competências e composição.
- Órgãos de apoio às atividades acadêmicas.

VI. POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES

- Programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas).
- Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psico-pedagógico).
- Organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil).
- Acompanhamento dos egressos.

VII. INFRA-ESTRUTURA

- Infra-estrutura física (detalhar salas de aula, biblioteca, laboratórios, instalações administrativas, sala de docentes, coordenações, área de lazer e outros);
- Biblioteca:
 - Quantificar acervo por área de conhecimento (livros e periódicos, assinatura de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários, enciclopédias, vídeos, DVD, CD Rom's e assinaturas eletrônicas);
 - Espaço físico para estudos;
 - Horário de funcionamento;
 - Pessoal técnico-administrativo;
 - Serviços oferecidos;
 - Formas de atualização e cronograma de expansão do acervo.
- Laboratórios:
 - Instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, indicando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos;
 - Recursos de informática disponíveis;
 - Relação equipamento/aluno;
 - Descrição de inovações tecnológicas significativas.
- Recursos tecnológicos e de áudio visual.
- Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais (Decreto nº 5.296/04 e Decreto nº 5.773/06).
- Cronograma de expansão da infra-estrutura para o período de vigência do PDI.

VIII. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

- Procedimentos de auto-avaliação institucional em conformidade com a Lei nº 10.861/2004 (SINAES).

IX. ASPECTOS FINANCEIROS E ORÇAMENTÁRIOS

- Demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo os programas de expansão previstos no PDI:
 - Estratégia de gestão econômico-financeira;
 - Planos de investimentos;
 - Previsão orçamentária e cronograma de execução (5 anos).

X. ANEXOS

- Projeto pedagógico do (s) curso (s) solicitado (s) para primeiro ano de vigência do PDI.

Nota: Os projetos dos cursos aqui elencados, para os quais está sendo solicitada autorização de funcionamento, embora integrando o PDI, deverão constituir arquivos específicos anexados em local apropriado, nas Pastas Eletrônicas da Instituição, no sistema SAPIEnS/MEC.

Telefones: (61) 2104-8722 2104-8726 2104-9774
nies-sapiens@mec.gov.br

Ministério da Educação
Esplanada dos Ministérios - Bloco L - Edifício Sede
CEP 70.047-903 - BRASÍLIA - DF

Fonte: MEC (2018).