



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

Eliane Pinto de Góes

**Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual  
do Oeste do Paraná – UNIOESTE**

Rio de Janeiro

2015

Eliane Pinto de Góes

**Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná - UNIOESTE**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G598	<p>Góes, Eliane Pinto de. Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE / Eliane Pinto de Góes. – 2015. 255 f.</p> <p>Orientadora: Deise Mancebo. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Paraná – Teses. 2. Ensino Universitário – Brasil – Teses. 3. Inclusão – Teses. 4. Deficiência – Teses. 5 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Teses. I. Mancebo, Deise. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 378(816.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Eliane Pinto de Góes

**Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná – UNIOESTE**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Aprovada em: 21 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo (Orientadora)  
Universidade Estadual UERJ

---

Prof<sup>o</sup> Dr Andre Paulo Castanha  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Prof<sup>a</sup> Dr Carina Elizabeth Maciel  
Universidade Federal Mato Grosso do Sul-UFMS

---

Prof<sup>a</sup> Dr Andreia Nakamura Bondezan  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Prof<sup>a</sup> Dr Elisabeth Rossetto  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rio de Janeiro

2015

## DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese em especial ao meu filho Guilherme, por me fazer encontrar esperança na dor, força em meus medos e incertezas, e por ter negligenciado muitas vezes minha presença durante essa caminhada.

Aos meus sobrinhos Maria Eduarda, Matheus, Gabriel, e a todas as pessoas que participaram dessa pesquisa, uma grande diversidade para ser citada, porém cada um em sua singularidade de forma muito especial cruzaram meu caminho e me proporcionaram momentos fantásticos que hoje me fazem ter uma única certeza: É apenas com o coração que se pode ver e ouvir.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido forças para superar momentos desafiadores que enfrentei durante a realização desse doutorado. E a todos que fizeram parte desta etapa, apoiando e ajudando na concretização deste estudo.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo pelo acolhimento, compromisso e competência com que conduziu minhas orientações durante a realização desta tese, trocas de informações que me fizeram perceber o que é um verdadeiro cientista. Obrigada por me fazer um ser humano melhor, e por me amparar em momentos de desespero diante dos percalços vivenciados nesse doutorado. Nunca me sentirei merecedora, mas humildemente agradeço a Deus por ter enviado um “anjo da Guarda real”, que me fez entender que os fracos excluem, os fortes acolhem.

Agradeço aos meus pais Hirineu (in memoriam) e Onorina, meu Filho Guilherme, meus familiares e meus cachorros (Cissa e Mel) pelo companheirismo e apoio afetivo em todos os momentos.

Aos meus colegas e companheiros Joceli de Fátima Arruda Sousa, Janaina Almeida, Eliane Nascimento Pereira, Marijane Zanotto, Luiz Fernando Reis, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de Gouvea, Sebastião Rodrigues Gonçalves e Luis Carlos de Freitas pelo companheirismo e apoio durante a realização deste trabalho. Em especial a Cecília Maria Ghedini e Denise Rissato pela amizade, oportunidade de leituras e discussões valiosas e por me ajudarem a superar minhas fragilidades, transformando minhas lágrimas em lições de vida.

A amiga Helena Gentil pela atenção e acolhimento em sua casa no Rio de Janeiro.

As amigas Jéssica Bonamigo e Geny Camara pela solidariedade, gentileza e colaboração.

Ao colega e amigo Prof<sup>o</sup> Dr Oscar Kenji Nihei pela disponibilidade em ajudar e pelo incentivo em momentos difíceis.

Aos Coordenadores, funcionários e professores do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em especial agradeço aos professores: Prof<sup>o</sup> Dr Gaudêncio Frigotto, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eveline Bertino Algebaile, Prof<sup>o</sup> Dr Floriano José Godinho de Oliveira e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>

Marise Ramos, pela confiança, compreensão e privilégio de compartilhar seus conhecimentos.

Ao Profº Dr Fernando José Martins por ter se dedicado ao Doutorado Interinstitucional (DINTER) UNIOESTE-UERJ.

Aos professores da banca examinadora pelas avaliações e contribuições na finalização desta tese.

Aos alunos, professores, gestores, integrantes do PEE, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e militantes de movimentos sociais que tiveram participação imprescindível na realização das entrevistas.

A UNIOESTE, Reitoria, Pró-reitorias e Diretores de Câmpus por disponibilizarem tempo e documentos importantes para minhas consultas.

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para os seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde atrás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daquele que precisam de ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente a pior das deficiências é ser miserável, pois “miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

*Mario Quintana.*



## RESUMO

GOES, E. P. *Inclusão de estudantes com deficiência na universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE*. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as políticas de inclusão e as condições de permanência dos alunos com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Para tanto, contextualizaram-se as circunstâncias históricas do processo de inclusão/exclusão, reconhecendo as possíveis limitações enfrentadas nos sistemas de ensino superior brasileiro, e abordaram-se as linhas e diretrizes da educação do Estado do Paraná. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas para abordar alunos com deficiência (física, sensorial e/ou cognitiva), professores, coordenadores de cursos, diretores de Câmpus e de Centros onde esses alunos encontravam-se matriculados, integrantes do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) e gestores dos cinco Câmpus da Universidade. As declarações apresentadas pelos entrevistados reconhecem a relevância do PEE, destacando serem imprescindíveis as ações desenvolvidas pela equipe nas bancas do processo seletivo vestibular, porém apontaram para a necessidade de medidas para uma real efetivação do Programa, o que implica maiores repasses de subsídios financeiros e a realização de concursos públicos para a contratação de profissionais especializados para atender a demanda existente em todos os Câmpus da instituição. Foi possível identificar que a UNIOESTE não atende os requisitos das normas brasileiras do setor da construção civil (NBR 9050/2004) e a inexistência de políticas de permanência na Instituição impõe limites para a diversidade existente. Correlacionadas a essas questões, identificou-se barreiras que comprometem a inclusão na UNIOESTE, abrangendo as barreiras atitudinais, físicas e sistêmicas. Conclui-se que o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura interna da universidade e na concepção política e elitista do governo do Estado do Paraná, que ainda possui fortes ondas conservadoras, que muitas vezes sufocam os movimentos contra-hegemônicos, dificultando esse processo de inclusão de todos numa universidade pública, gratuita e de qualidade.

Palavras Chave: Inclusão. Deficiência. Ensino Superior. UNIOESTE. Paraná.

## ABSTRACT

GOES, E.P. *Inclusion of students with disabilities at the State University of West Paraná - UNIOESTE*. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study aims to analyze the politics of inclusion and the conditions for the permanence of students with disabilities at the State University of West *Paraná* (UNIOESTE). To this end, the historical circumstances of the inclusion/exclusion processes were contextualized, recognizing the possible constraints faced by the Brazilian higher education systems, and the lines and guidelines of the education in the State of *Paraná* were approached. Semi-structured interviews were used to address students with disabilities (physical, sensorial and/or cognitive), teachers, course coordinators, Campuses' and Centers' directors where these students were enrolled, members of the Institutional Program of Actions Related to Persons with Special Needs (PSN) and the directors at all campuses of the University. The statements presented by the interviewees recognize the relevance of PSN, highlighting that the actions developed by the team at the university application process are essential. However, they pointed out the need for action to an actual realization of the Program, which implies greater financial subsidy transfers and calls for public tender to hire skilled professionals to meet the existing demand in all campuses. It was possible to identify that UNIOESTE does not meet the requirements of the Brazilian standards in the construction sector (NBR 9050/2004) and the lack of permanence policies at the institution imposes limits to the existing diversity. Correlated to these questions, barriers that compromise the inclusion at UNIOESTE were identified, including the attitudinal, physical and systemic barriers. It is concluded that the debate on the inclusion of people with disabilities needs to root in the internal structure of the university and in the political and elitist conception of the *Paraná's* government, which still has a strong conservative wave that often stifle the counter-hegemonic movements, hindering the inclusion process of all citizens in a public, free and of good quality university.

Keywords: Inclusion. Disabilities. Higher Education. UNIOESTE. Paraná.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil .....	68
Figura 2 - Cursos de graduação nas IES públicas e privadas no Brasil - 2011....	69
Figura 3 - Percentual de Cursos de Graduação com acessibilidade para pessoas com deficiência .....	70
Figura 4 - Matrículas na Educação superior no período de 1980 a 2013 .....	77
Figura 5 - Instituições de Educação Superior no Brasil que aderiram ao PROUNI .....	82
Figura 6 - Bolsas ofertadas pelo PROUNI no período entre 2005 a 2013.....	83
Figura 7 - Pessoas com deficiência beneficiadas pelo PROUNI 2005 a 2013 .....	83
Figura 8 - Número de classes especiais e escolas de educação especial .....	92
Figura 9 - Organograma hierárquico da UNIOESTE/2015 .....	110
Figura 10 - Tipos de deficiência socioeducacional: vestibular UNIOESTE/2013..	111
Figura 11 - Espaço específico para as ações do PEE, no Câmpus da UNIOESTE.....	113
Figura 12 - Encontro entre as IES públicas paranaense em Guarapuava.....	118
Figura 13 - Debate no Cineteatro da Itaipu Binacional .....	119
Figura 14 - Participação de um aluno com deficiência da UNIOESTE (paralisia cerebral).....	120
Figura 15 - Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu ..	120
Figura 16 - Palestra com o professor Nuernberg.....	122
Figura 17 - Palestra e debate com a professora Tureck.....	123
Figura 18 - Encontro entre as IES pública paranaense na UEL .....	124
Figura 19 - Palestra, realizado no NAAI- UNILA.....	125
Figura 20 - Manifestação dos professores da rede pública paranaense .....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos utilizados em eventos internacionais.....	45
Quadro 2 - Recursos alocados diretamente nas Unidades Orçamentarias (UO) das IFES 2013 .....	85
Quadro 3 - Principais normativas sobre acessibilidade.....	96
Quadro 4 - Aspectos legais da UNIOESTE.....	104
Quadro 5 - Atos legais da instituição.....	106
Quadro 6 - Alunos atendidos pelo PEE nos Câmpus da UNIOESTE.....	113
Quadro 7 - Tipo de deficiência apresentada pelos alunos entrevistados .....	130
Quadro 8 - Docentes que atuavam com alunos com deficiência na Unioeste em 2014 .....	156
Quadro 9 - Professores entrevistados nos Câmpus da UNIOESTE em 2014.....	180

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCHS	Centro de Ciências Humana e Saúde
CCHEL	Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras
CCS	Centro de Ciências Sociais
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCV	Comissão de Concurso Vestibular
CE	Centro de Educação
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CECAE	Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais
CECE	Centro de Engenharias e Ciências Exatas
CEH	Centro de Educação e Humanidades
CELS	Centro de Educação, Letras e Saúde
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão
CESB	Educação do Surdo Brasileiro
CID 10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão
CNS	Conselho Nacional de Saúde

CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COU	Conselho Universitário
CRIOART	Comitê Regional de Investigação dos Óbitos e Amputações Relacionados ao Trabalho
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACIBEL	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá Paraná
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNIOESTE	Federação de Instituições de Ensino Superior do Paraná
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de ensino superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LAB	Laboratório de Acessibilidade
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAI	Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NBR	Norma Brasileira

NEDESP	Núcleo de Educação Especial
NEI	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
NIT	Núcleo de Inovações Tecnológicas
NREs	Núcleos Regionais de Educação
NUFOP	Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
PIAD	Plano Individual de Atividade Docente
PL	Projeto de Lei
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPFH	Programa de Pós-Graduação em Políticas Pública e Formação Humana
PPNE	Pessoa portadora de necessidades especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROPAE	Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTI	Parque Tecnológico Itaipu
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Regional de saúde
SASE	Secretaria da Articulação do Sistema Nacional de Educação
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESU	Secretaria da Educação Superior

SETEC	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SETI	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná
SIES	Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior
SIM	Sistema de Informação do Mortalidade
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SUS	Sistema Único de Saúde
SVO	Serviço de Verificação de Óbitos
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFFS	Universidades Federais da Fronteira Sul
UFOPA	Universidades Federais Oeste do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidades Federais da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UO	Unidades Orçamentárias
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1	<b>ESTADO CAPITALISTA, POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO</b> .....	33
1.1	<b>Definições e Conceitos de Deficiência</b> .....	33
1.2	<b>O Estado Capitalista, as Normas e o Controle social</b> .....	38
1.3	<b>O Estado Neoliberal e as Políticas de Inclusão a partir dos anos 1980</b> ...	42
2	<b>INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	55
2.1	<b>Inclusão Educacional</b> .....	55
2.2	<b>Inclusão no Ensino Superior</b> .....	66
2.3	<b>Políticas Públicas de Inclusão no ensino superior</b> .....	75
3	<b>INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ: ACESSO E ACESSIBILIDADE</b> .....	89
3.1	<b>Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Aspectos legais</b> .....	102
3.2	<b>Programa de Suporte as Pessoas com Deficiência</b> .....	112
3.3	<b>Momentos da investigação: Caminhos, encontros e descobertas</b> .....	116
4	<b>INCLUSÃO NA UNIOESTE: ATOS E ATORES</b> .....	129
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	213
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	220
	<b>APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados</b> .....	249
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	253
	<b>ANEXO A - Autorização Para Pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa</b> ..	254

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa visa analisar as políticas de inclusão e condições de permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

As linhas e diretrizes da educação do Estado do Paraná apontam a acessibilidade como condição fundamental para a inclusão na educação regular, e definem condições de acessibilidade como a construção de culturas inclusivas (comunidade escolar e sociedade civil); elaboração de políticas inclusivas (organização de apoios, formação continuada dos professores e demais profissionais da educação) e a dimensão das práticas que envolve a organização do processo de aprendizagem e o contexto social (PARANÁ, 2006).

Essas linhas e diretrizes gerais são amplas, e estão voltadas para a permanência dos alunos com deficiência através da superação de obstáculos como: barreiras atitudinais (vivências de invisibilidade, solidão, medo, impotência, isolamento e insegurança dentro da Universidade); barreiras físicas (escadas com degraus altos e banheiros não adaptados; ausência de ergonomia dos objetos e mobiliário não adaptado; falta de controle em relevo, de sinais audíveis e carência de sinalização visual; ausência de transporte público adaptado a pessoas com restrições relativas à mobilidade que impeçam o deslocamento e a autonomia) e barreiras sistêmicas (carência de serviços assistivos, tais como: falta de intérprete de Libras, carência de bibliotecas adaptadas com impressoras em Braille e programas adequados para pessoas com limitações auditivas e visuais).

Nos anos 1970, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimava que, em 2010, aproximadamente, 10% da população mundial apresentaria algum tipo de deficiência funcional grave. Contudo, de acordo com a mesma organização, em 2011, essa estatística foi significativamente superada, chegando a 15% da população mundial, o equivalente a mais de um bilhão de pessoas (OMS, 2011). Esses números deverão ser ainda maiores nos próximos anos, considerando-se a intensa precarização das condições e relações do trabalho que é responsável, em grande medida, pela baixa qualidade de vida e pelo adoecimento precoce do trabalhador, bem como o maior risco de deficiência funcional nas populações de

maior idade, devido às doenças crônicas e degenerativas, decorrentes do aumento da expectativa de vida, na maioria dos países e acidentes de trânsito.

Os dados estatísticos apontam que, em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam níveis mais baixos de escolaridade, menor participação social e vivenciam situações de maior vulnerabilidade socioeconômica e, conseqüentemente, situações de privação (OMS, 2011). Acredita-se que isso se deve às inúmeras barreiras físicas e culturais enfrentadas pelas pessoas com deficiência, mas sobretudo ao modelo de sociedade excludente, dual e desigual que classifica as pessoas segundo suas condições sociais e econômicas.

Por isso, entende-se que o debate sobre o processo de “inclusão” deve, necessariamente, levar em consideração a desigualdade social, produzida e reproduzida historicamente, fruto de um contrato social fundado nos princípios liberais da individualidade e das relações de mercado, que transformam tudo e todos em mercadorias.

Dessa maneira vários fatores me motivaram a estudar o tema “inclusão de alunos com deficiência no ensino superior”. Talvez o mais importante deles seja a consciência, adquirida ao longo de anos de trabalho na área de saúde pública, sobre a realidade diária vivenciada pelas pessoas com deficiência e seus familiares, em especial, aquelas mais pobres que dependem da assistência e dos serviços públicos.

Além disso, escrever sobre inclusão e exclusão me remete à minha própria história a partir de vários momentos da minha infância. Como a terceira filha de uma família pobre, com cinco filhos, aprendi muito cedo o significado da exclusão. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe costurava para ajudar no orçamento familiar. Até hoje me lembro do cheiro do gás carbônico que saía do escape de seu caminhão, quando ele voltava para casa após as longas viagens que cortavam o país.

Pela precária condição de trabalho, alimentando-se mal, meu pai adoeceu, tendo que parar temporariamente de trabalhar. Nesse período, teve que contratar um motorista para viajar em seu lugar, pois vivíamos da renda obtida com os fretes. Pelas dificuldades financeiras, não conseguia mais pagar o seguro do caminhão, que foi roubado logo em seguida. Então, meu pai passou a trabalhar como empregado e a situação ficou ainda pior. A tristeza era visível em seu olhar e ele nunca mais foi a mesma pessoa. Vivia à procura e à espera do momento em que reencontraria seu caminhão.

Assim, lembro-me de quando ele entrou no meu quarto, ainda de madrugada, e me deu um abraço para sair e realizar sua última viagem. A notícia mais triste da minha vida chegou por telefone: ele havia falecido, teve um enfarte fulminante.

A partir desse dia tenho lembrança do barulho da máquina de costura da minha mãe funcionando até altas horas da noite. Lembro-me também de ter presenciado o seu choro escondido por várias vezes, pois tinha muito medo de não conseguir pagar o aluguel da casa e alimentar seus filhos.

Começamos a trabalhar cedo e passamos a estudar à noite, quando o tempo permitia. Morávamos em cidade pequena, a escola pública era muito distante, percorríamos, aproximadamente, 26 km de ônibus para chegar. Apesar das dificuldades, eu e todos os meus outros irmãos concluímos o ensino médio. Fui a primeira a entrar no ensino superior, na UNIOESTE, onde cursei Enfermagem e hoje sou professora. Confesso que muitas vezes pensei em desistir da luta diária, mas lembrava das palavras do meu amado pai que, tendo sido privado de sua ferramenta de trabalho, nos dizia que, independentemente do que nos acontecesse, não deveríamos deixar os estudos, pois o conhecimento seria o único bem que ninguém poderia roubar de nós. Assim, li muitos livros, mas só consegui comprar o primeiro quando terminei o ensino superior.

Cursava Enfermagem em período integral e tinha que trabalhar à noite para poder pagar minhas despesas pessoais, enquanto meus irmãos ajudavam minha mãe nas despesas da casa. No primeiro ano de faculdade ainda não podia trabalhar em hospital, assim meu trabalho foi em uma clínica dentária que atendia até altas horas para fazer próteses. Nos anos seguintes, comecei a atuar como estagiária em hospitais pelo Centro de Integração entre Empresa-Escola do Paraná (CIEE), e assim foi até o final da faculdade, vencendo meu pior inimigo que, naquele período, era o sono, pois estudava o dia inteiro, trabalhava uma noite e dormia na outra.

A escolha pela temática voltada para a inclusão da Pessoa com Deficiência surgiu no início de minha vivência profissional como Enfermeira, quando atuei em cargos administrativos em instituições públicas. Inicialmente, como gestora municipal do Sistema Único de Saúde (SUS) no Município de Palotina, interior do Paraná, e, posteriormente, na Vigilância Epidemiológica em três municípios desta região que pertence à 20ª Regional de Saúde (RS) do Estado do Paraná.

Na esfera administrativa, tinha a responsabilidade de alimentar o sistema de dados do Ministério da Saúde, enviando-lhe informações sobre o Sistema de

Informação da Mortalidade (SIM) e sobre o Serviço de Verificação de Óbitos (SVO). Esse trabalho administrativo e a atuação como integrante do Comitê Regional de Investigação dos Óbitos e Amputações Relacionados ao Trabalho (CRIOART) nos Municípios pertencentes à 9ª Regional de Saúde deram início às minhas reflexões sobre as condições laborais e exposições dos trabalhadores, fazendo com que meu foco de estudo se concentrasse, por diversos anos, no trabalhador e na exploração a que era submetido.

Durante o mestrado desenvolvido em Enfermagem, com ênfase em saúde e trabalho na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvi minha pesquisa em um abatedouro de aves de grande porte no interior do Estado do Paraná. Ali me deparei com um contexto perverso de exploração de trabalhadores que, infelizmente, incluíam longas jornadas de trabalho, muitas mutilações de trabalhadores e até mesmo óbitos, provocados pelos movimentos repetitivos e pela fadiga.

Além disso, a referida empresa, em nome da “Responsabilidade Social”, empregava trabalhadores com deficiência, sob o argumento de estar promovendo a inclusão. Isso me levou a questionar o que seria e a quem serviria esse tipo de “inclusão”?

O que vivi nos percalços da minha caminhada profissional como enfermeira, com o olhar sempre voltado ao processo de adoecimento, ao patológico, ao emergencial, me fez refletir sobre questões polêmicas dos conhecimentos da saúde que trago em minha subjetividade e sobre a luta humana pela sobrevivência nesta sociedade desigual.

Posteriormente, minha atuação como docente, especialmente em ensino superior, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE levou-me a presenciar, no cotidiano, a relação das políticas de educação inclusiva e a complexidade de fatores que envolvem a mesma.

No entanto, compartilhar essas experiências, enxergar de outros ângulos as diversas situações em que a exploração do ser humano perpassa todas as áreas de conhecimento, é uma oportunidade especial em minha vida e que foi proporcionada a partir do meu ingresso no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas

paixões, novas buscas. Na vida acadêmica, aprendemos e reaprendemos constantemente com as nossas próprias ações, sejam elas individuais ou em grupo, bem como, com as reflexões que tais ações nos permitem e que nos tornam mais ou menos humanos.

Os desafios enfrentados demonstram os limites educacionais. Sentimos o peso do cotidiano e nos apercebemos que as relações entre as pessoas apresentam cicatrizes da crueldade histórica, produzidas pelas marcas da indiferença e do descaso com as camadas mais marginalizadas de nossa sociedade que, na prática cotidiana, enfrentam grandes obstáculos para ultrapassar as barreiras, em busca do sonho de realizar um curso superior. Destaco aqui, em especial, as pessoas com deficiência, que serão objeto de estudo dessa pesquisa.

A educação é um direito humano natural, porém muitas vezes indisponível na prática. Lutar por uma educação politécnica, unitária e omnilateral (GRAMSCI, 1977 *apud* FRIGOTTO, 1993, p. 41) é um grande desafio.

Gramsci destaca que a “escola unitária é um esquema de organização do trabalho cultural” (GRAMSCI, 1977, p. 1.539). O autor apresenta a escola unitária, como “princípio unitário” que ultrapassa a escola como instituição e se relaciona com as lutas para superar as divisões de classe e pela igualdade social.

Frigotto (1993) nos remete, enquanto educadores, a processos de ressignificação de nosso papel na transformação da realidade social concreta. Desse modo, nos faz pensar sobre “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (CIAVATTA, 2005, p. 42).

Nesse sentido, acreditando que o acesso ao Ensino Superior seja um indicador importante a ser considerado no que diz respeito à redução das desigualdades existentes no nosso país, convém destacar que o número de matrículas na educação superior aumentou significativamente nos últimos anos. No caso específico das matrículas de estudantes com deficiência, no período de 2003 a 2011 esse número passou de 5.078 para 23.250, indicando crescimento de 358% (BRASIL, 2013) número que chegou a quase 30.000 no censo educacional de 2013.

O Ministério da Educação através da publicação *Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais* (2006), afirma que “é no âmbito da educação superior que se encontra o maior avanço na implantação de ações que buscam democratizar o acesso dos grupos historicamente excluídos do

sistema educacional” (BRASIL, 2006, p. 15). Entretanto, não basta o ingresso desses alunos no ensino superior. É necessário também que lhes sejam dadas condições que permitam sua permanência e participação efetiva até a conclusão.

Analisando a Política de inclusão no Brasil de uma maneira geral, verifica-se que a legislação é farta e se ramifica para diversos modelos. Como exemplo, podemos citar o Programa Viver Sem Limites, instituído pelo Governo Federal, com embasamento no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que visa permitir que a pessoa com deficiência tenha acesso à educação, da inclusão social, da acessibilidade e da atenção à saúde (BRASIL, 2011b).

O acesso à educação da pessoa com deficiência, segundo o Programa Viver Sem Limites, inclui a acessibilidade à educação superior como uma das metas a serem atingidas plenamente pelo governo (BRASIL, 2013). Com o intuito de viabilizar essa proposta nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o governo federal instituiu o Programa Incluir, que prevê a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, cuja finalidade consiste em **garantir e aprimorar** o acesso dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas IFES, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 2013). Ressalta-se, no entanto, que as ações do governo federal não se estendem às Universidades Estaduais, cabendo a cada Estado esse investimento.

Cabe observar, entretanto, que no Paraná, apesar que existirem legislações específicas para a educação especial na educação básica<sup>1</sup>, ainda não foram instituídas regulamentações para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 1984).

Desse modo, no Estado do Paraná, por iniciativa própria e da sociedade civil organizada, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram gradativamente implantando ações voltadas à inclusão das pessoas com deficiência.

Apesar da legislação federal prever que cada Estado deve legislar e responder por as suas IES estaduais, no Paraná, devido a ausência de uma legislação específica sobre a questão, recai sobre as próprias universidades

---

<sup>1</sup> No Estado do Paraná, nos anos de 1980, foi publicado o Decreto Nº 4.446, de 06 de dezembro de 1984, que regulamentou a Lei nº 7.875, de 02 de julho de 1984, que dispõe sobre a ação social do Estado no que diz respeito à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiências, visando permitir uma maior inserção das pessoas com deficiência no ensino regular (PARANÁ, 1984).

estaduais a responsabilidade pelo provimento destes recursos e serviços. Desse modo, as IES estaduais têm implementado ações de acessibilidade preconizadas pelo governo federal, bem como, o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência nas instituições, para provimento das condições de “pleno acesso e permanência”.

Foi nesse contexto que a UNIOESTE implantou o Programa Institucional de Ações Relativas à inclusão Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), instituído pelas Resoluções nº 127/2002 e nº 319/2005, atendendo a uma reivindicação regional do movimento organizado pelas pessoas com deficiência.

O PEE/UNIOESTE foi criado em 1997, pela Resolução nº 323/1997, pela necessidade de garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais, que se apresentam a partir do ingresso de pessoas com deficiência nessa IES. Encontra-se organizado na forma de equipe colegiada composta por professores, funcionários técnico-administrativos, alunos e por militantes de movimentos sociais. O PEE está estruturado de forma multicâmpus, articulando todos os setores envolvidos no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

No campo da educação, mais especificamente da educação superior, a inclusão tem sido objeto de debates e políticas, que deram origem a legislações específicas, com implicações históricas, sociais, políticas e administrativas. Assim, algumas questões que estão no centro dos debates atuais sobre acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior serão contempladas na investigação e na análise dos dados desta pesquisa. Tais questões ensejam os seguintes questionamentos:

- Nesse modelo de sociedade capitalista, desigual e excludente por excelência, é possível incluir socialmente?

- Que espaço tem ocupado a temática da inclusão e da permanência do aluno com deficiência nas discussões internas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná?

- Quais são as principais barreiras (arquitetônicas, atitudinais, sistêmicas, entre outras) que dificultam a efetivação da inclusão e da permanência dos alunos com deficiência nessa IES?

- Em que medida as políticas públicas inclusivas existentes no Estado do Paraná podem contribuir para a inclusão das pessoas com deficiências? Quais as



perspectivas de avanços nesse processo? E quais as principais contradições, limites e desafios?

Como resultado da pesquisa, sugestões serão ser apresentadas à IES estudada para contribuir na melhoria das condições de acessibilidade, permitindo, assim, a permanência destes alunos de acordo com os objetivos preconizados pela Lei Estadual nº 7.875, de 02 de julho de 1984, que dispõe sobre a ação social do Estado do Paraná no que se refere à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência e também pelo Programa Viver sem Limite, do âmbito federal.

Além da avaliação das condições de inclusão da IES selecionada, esta pesquisa contextualiza as circunstâncias históricas do processo de inclusão/exclusão dentro e fora da IES, reconhecendo as possíveis limitações enfrentadas nos sistemas de ensino superior brasileiro e, principalmente nas IES paranaenses, com a perspectiva de propor alternativas para enfrentá-las.

Para o embasamento teórico e metodológico, tomamos emprestado conceitos de autores clássicos centrais, como Michel Foucault e Norman Fairclough, que apresentam estudos importantes para a compreensão dos significados produzidos nos discursos através das relações sociais, de poder e resistência.

Michel Foucault nos ajuda a discutir e compreender as relações de poder que não estão centralizadas somente na figura do Estado, mas presente em várias dimensões em todas as relações interdiscursivas e estruturais, seja no âmbito institucional ou societário, e, direta ou indiretamente restringem e moldam identidades, práticas e discursos, delimitando investimentos políticos e ideológicos. As contribuições de Robert Castel também são fundamentais, pois fornecem elementos importantes a serem considerados no processo social de exclusão/inclusão. De forma harmoniosa isso conduz o nosso olhar para uma perspectiva crítica que ajuda a entender o contexto social e suas contradições.

Entretanto a construção dessa tese, não se deu apenas sobre fontes teóricas, mas também, com empiria, através de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa e abordagem transversal, que ocorreu através de entrevistas com alunos com deficiência, professores e coordenadores de cursos que atuavam, na ocasião, diretamente com esses alunos, gestores, e profissionais do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Segundo Gil (2004), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Ainda segundo o autor, geralmente esse tipo de pesquisa abrange levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram experiências relativas ao problema pesquisado, além da análise de exemplos para maior compreensão.

Vislumbrando a realização desta pesquisa foi realizado contato prévio com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (SETI/PR), onde ficou constatado que não existem registros oficiais sobre número de estudantes com deficiência em todas as Universidades Estaduais do Paraná, nos seus cinco câmpus, a saber: Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

Como são várias universidades, para delimitação do universo da presente pesquisa, selecionamos a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Os sujeitos da pesquisa foram alunos maiores de 18 anos de todos os cursos de graduação da IES selecionada que apresentam alguma deficiência (física, sensorial e/ou cognitiva), professores que convivem mais diretamente com esses alunos, gestores e profissionais que atuam no Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da UNIOESTE.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito pesquisado (aluno com deficiência, professor, profissional do PEE, gestor). Todas as entrevistas foram gravadas, utilizando-se gravador digital, e todas as respostas foram transcritas.

Para as entrevistas com os alunos com deficiência, contamos com a colaboração dos profissionais membros do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) de cada câmpus, assim, como exemplo, no caso dos alunos com deficiência auditiva, as entrevistas foram realizadas com a colaboração de um intérprete de Libras.

Os relatos obtidos nas entrevistas, depois de transcritos, foram analisados de acordo com a técnica de análise do discurso, onde se procurou contextualizar e interpretar as informações obtidas de acordo com o contexto discursivo, possibilitando condições de legitimidade em torno do tema abordado, através da mediação. Para designar análise do discurso, apropriamo-nos das palavras de Mazière (2007, p. 61), onde aborda que “todo o discurso dominado é tecido de

discurso dominante integrados a ele, que as fronteiras discursivas não são assinaláveis, que o saber anterior se inscreve na construção de um conhecimento e é determinado por meio de formas linguísticas”. Corroborando, Fairclough (2008, p. 31) destaca que o “discurso é moldado por relações de poder e ideologias”, encaixados em uma prática social mais ampla e que se interpenetram.

Assim, essa pesquisa no contexto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná teve abordagem qualitativa a fim de se obter a percepção e o relato de professores, gestores, acadêmicos e profissionais que atuam no PEE em todos os câmpus, e está estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo foram abordadas definições sobre termos recorrentes nas políticas que orientam as reformas educacionais, como inclusão e deficiência. Apresenta também uma reflexão sobre o Estado capitalista, as normas e o controle social, e, o Estado neoliberal com as políticas de inclusão a partir dos anos 1980, e a influência dos organismos internacionais sobre a “educação inclusiva” que enunciam “mudanças e rupturas”, mas estão configurados nas políticas sociais sob a orientação das tendências neoliberais que vinculam a educação à lógica do mercado.

No segundo capítulo, contextualizou-se a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, com enfoque para as políticas públicas de Inclusão no ensino superior brasileiro.

No terceiro capítulo, delimitou-se a inclusão na educação superior no Estado do Paraná, com aspectos importantes sobre acesso e permanência, acessibilidade e políticas inclusivas vigentes no Estado do Paraná. Enfatizamos a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com aspectos legais, apresentando particularidades, como o Programa de Suporte as Pessoas com Deficiências (PEE). Também se caracterizou o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

O quarto capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados obtidos nos textos das entrevistas realizadas. E por fim, as considerações finais.

Considerando o impasse histórico decorrente da ampla variedade conceitual para definir e abordar os comprometimentos que limitam o ser humano, e da imprecisão na definição do melhor termo a ser utilizado, entende-se ser fundamental apresentar a terminologia que será utilizada no decorrer desta tese. Por esta razão, são necessárias algumas definições conceituais para pautar este estudo, nos

aproximando do termo mais atual para definir o grupo social a ser estudado nesta pesquisa.

Segundo Maciel (2013, p. 133), “é imperioso asseverar que uma sociedade injustiçada e oprimida precisa se livrar das amarras conceituais que a classe dominante impõe como forma de conquistar a igualdade e a liberdade nos seus variados modos”.

### **Definição da terminologia a ser utilizada na pesquisa**

Historicamente, muitas terminologias foram apresentadas para caracterizar os desvios de padrão que culturalmente limitam o ser humano. Apesar de muitas dessas tentativas visarem ao reconhecimento das diferenças e à criação de oportunidades de ingresso a espaços ocupados por consideradas “normais”, na maioria das vezes, elas produziram e reproduziram outras definições com conotações pejorativas e discriminatórias.

Essas diferentes concepções sempre estiveram condicionadas ao momento histórico e ao processo de produção da vida social, de modo que foram também utilizadas nas legislações e documentos oficiais que nortearam as ações do Estado e da sociedade civil em cada um desses momentos.

Assim, segundo Garcia (2010, p. 10-17), na “Roma antiga, tanto os nobres como os plebeus, tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência”, pois indicavam um certo grau de impureza ou pecado. Na idade média, entre os séculos V e XV, os registros mostram o controle sobre essas pessoas pelo predomínio de concepções místicas e religiosas (GARCIA, 2010). Por exemplo, acreditava-se, “que a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea de um espírito, e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura” (SILVA, 1987, p. 215).

No final do século XV, as pessoas com deficiência “estavam completamente integradas ao contexto de pobreza e marginalidade, como a maioria da população na época” (GARCIA, 2010, p. 19). Assim, no século XVII, o internamento aparece como forma de disciplinar o corpo, a mendicância e a vagabundagem, e essas

peças foram excluídas moralmente e socialmente, passando a ser propriedade do Estado (GARCIA, 2010).

Michael Foucault (2005, p. 520) cita que, nos séculos XVIII e XIX, o termo “louco ou loucura”, era utilizado com muita frequência, associado também “a escândalos morais e conceituais, onde reunia desatino, loucura e loucos numa mesma experiência”, sendo que essas pessoas eram excluídas da sociedade e isoladas, juntamente com as pessoas que possuíam doenças sexualmente transmissíveis e a lepra.

O autor destaca, em *História da Loucura: na idade clássica* (2005), que, na renascença, as pessoas consideradas “loucas”, eram carregadas para cidades distantes em busca da razão perdida, através de barcos e navios. Na Idade Média, a loucura também foi associada a outras questões humanas como luxúria e discórdia, entre outras.

No final do Século XVIII, aparece nas técnicas judiciárias e médicas a palavra “anomalia ou anormal, que foi utilizada até o século XX, representando indivíduos que precisavam ser corrigidos” (FOUCAULT, 2001, p. 71).

Nesse período, o movimento de reforma do sistema penal fazia uso da força como função reguladora da sociedade, por meio “da punição e da repressão das ilegalidades como uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mais punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada” (FOUCAULT, 2000c, p. 76).

Abordando as contribuições teóricas sobre os aspectos da terminologia, Romeu Kazumi Sassaki (2003a, p. 160), que apresenta suas experiências com a deficiência na trajetória de outros países, como os Estados Unidos da América (EUA) e Canadá, destaca que nas décadas entre 1950 e 1970 apareceu o termo excepcional, que era utilizado para designar pessoas com deficiência intelectual. Nesta época surgem, no Brasil, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, associado a estudos sobre altas habilidades, essa terminologia passou a ser utilizada também para designar “as pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média, as pessoas com deficiência mental e as pessoas com inteligências múltiplas acima da média, pessoas superdotadas ou com altas habilidades” (SASSAKI, 2003, p. 162).

Na evolução histórica dessas rotulações apresentadas pelo autor, manifestam-se termos pejorativos e discriminatórios como aleijado, defeituoso, incapacitado e inválido, que também foram utilizados com frequência até a década de 1980, quando essas pessoas ainda eram internadas em instituições, mantidas isoladas e privadas da vida familiar e social.

Contudo, a partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a utilizar a expressão pessoa deficiente. O autor destaca que o acréscimo da palavra pessoa configurou o grande avanço para a época, na medida em que reconhece a pessoa com deficiência como ser humano, que tem direitos humanos e diferentes necessidades, como todas as demais pessoas (SASSAKI, 2003, p. 02). Nesse sentido, o Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2008b).

Na década de 1990, desenvolvem-se outras terminologias, como “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas especiais”, configurando o propósito de atenuar os preconceitos sociais, equivocadamente associados à palavra deficiência. Entretanto, o termo “especial” mostrou sua fragilidade ao ter questionada sua utilização para outras situações funcionais (SASSAKI, 2003).

Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência como é o caso, no Brasil, da Constituição Federal de 1988. No entanto, o autor enfatiza que “pessoas não portam uma deficiência como portamos um sapato ou uma bolsa, a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos”. Nesse sentido, o termo preferido passou a ser pessoa com deficiência, sendo que cada vez mais a organização do movimento mundial dos deficientes tem aderido a esse termo (SASSAKI, 2003, p. 12).

No entanto, na Constituição Brasileira de 1988, a pessoa com deficiência é designada como “pessoa portadora de deficiência”, levando-se em consideração o momento histórico em que foi elaborada. Isto implica solicitar que, em um contexto jurídico da época, fosse utilizada a expressão consagrada nas leis. É o caso do Decreto 914/ 93, que Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, trazendo a expressão (Pessoa Portadora de Deficiência),

cujo significado vem sendo aprofundado também nas legislações, sofrendo modificações conforme sua temporalidade (BRASIL, 1988).

Diante disso, cabe esclarecer que várias nomenclaturas e expressões são utilizadas para se fazer referência às pessoas que apresentam alguma condição específica, seja de ordem física, sensorial ou cognitiva, como: excepcionais, pessoas com necessidades especiais, pessoas portadoras de deficiência, entre outros. Cabe salientar que cada uma dessas expressões representa uma visão política e social, em um determinado momento histórico. Mesmo o termo “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”<sup>2</sup>, utilizado por vários autores em algumas situações, foi definido pelo Conselho Nacional de Educação em sua Resolução nº 002 de 11/09/2001 como um termo a ser empregado de maneira mais ampla, dirigido a outros tipos de necessidades educacionais mas também dirigido às pessoas com deficiência (BRASIL, 2001a).

Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que homologou a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência juntamente com o Protocolo Facultativo (assinada em Nova York em 30 de março de 2007), foi um marco importante na mudança de paradigmas, concepções, atitudes e abordagens em relação às pessoas com deficiência. Dentre essas inovações trazidas por esses documentos pode-se citar o emprego da denominação “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2009). Cabe observar, que na Convenção de Guatemala, em 1999, as pessoas com deficiência declararam preferir essa denominação. Apesar disso, de modo geral, a legislação brasileira sobre essa temática, somente passou a utilizar de forma mais ampla essa terminologia a partir de 2013 (BRASIL, 2013d).

---

<sup>2</sup> A Política Nacional de Educação Especial considera alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p.15).

Diante disso, cabe esclarecer que nesta pesquisa utilizou-se a terminologia pessoa com deficiência. Entretanto, quando se utilizaram documentos, legislações e bibliografias de outras épocas, poderão aparecer, em citações, outras expressões.



## 1 ESTADO CAPITALISTA, POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado

*Marx, 1974, p. 17*

### 1.1 Definições e Conceitos de Deficiência

Para além do que foi definido na apresentação inicial, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, elaborada pela Organização dos Estados Americanos (OEA, 1999, p. 01), em seu art. 1º, define deficiência como: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Em alguns países, como os Estados Unidos e o Canadá, são consideradas pessoas com deficiência todas aquelas que têm alguma desvantagem e/ou dificuldade no desempenho funcional, o que engloba também a população idosa e os portadores de doenças crônicas degenerativas (OMS, 2003).

No Brasil, de acordo com o art. 3º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, foi apresentado o conceito de deficiência como sendo "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função [...] que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999c, art. 3º, inc. I).

No entanto, à medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, a conceituação vai se aproximando do discurso de valores humanos. Com isso, o conceito de deficiência não deveria mais ser utilizado e nem confundido com o de incapacidade, pois a incapacidade é um conceito relativo, ninguém é capaz de tudo e ninguém é totalmente incapaz. Logo, o uso dessa terminologia traz consigo

concepções sociais e políticas impregnadas de preconceito, discriminação e exclusão (SASSAKI, 2006).

Sob essa nova perspectiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, definiu pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Acrescenta-se que o referido Decreto especifica diferentes tipos de deficiência (BRASIL, 2009).

Acrescenta-se que esse documento representa um avanço na definição e legislação dos países que aderiram a ele, na medida em que relaciona a deficiência não apenas aos impedimentos de origem patológica e orgânica, mas também reconhece que existem limitações impostas por barreiras sociais e culturais que dificultam a participação plena na vida social.

Diante da grande variedade de definições para o termo deficiência, pareceu importante identificar como os profissionais da saúde o definem para fins de diagnóstico, tendo em vista que o diagnóstico médico é exigido para a concessão de benefícios e assistência pela rede pública de proteção social.

Nesse sentido, observa-se que existem duas normas internacionais importantes, definidas pela Organização Mundial da Saúde, a saber: Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidades (CIF), que se complementam. De acordo com Nubila; Buchalla (2008, p. 327-328),

A CIF se propõe a retratar os aspectos de funcionalidade, incapacidade e saúde das pessoas, o que pode ser entendido como um objetivo geral, adquire um caráter multidisciplinar, com possibilidade de aplicação em todas as culturas e trazendo pela primeira vez a incorporação dos aspectos de contexto. Isto a torna um instrumento bem mais complexo que a CID. Na CIF, o termo deficiência corresponde a alterações de corpo, enquanto o termo incapacidade seria bem mais abrangente, indicando os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma determinada condição de saúde) e seus fatores contextuais (fatores ambientais ou pessoais), ou seja, algo que envolva uma relação dinâmica. Um indivíduo pode apresentar uma deficiência (no nível do corpo) e não necessariamente viver qualquer tipo de incapacidade. De modo oposto, uma pessoa pode viver a incapacidade sem ter nenhuma deficiência, apenas em razão de estigma ou preconceito (barreira de atitude).

A Classificação Internacional de funcionalidades (CIF) também denomina como Tecnologia de Assistência, “qualquer produto, instrumento, equipamento ou tecnologia adaptado ou especialmente concebido para melhorar a funcionalidade de uma pessoa com incapacidade” (OMS, 2001, p. 140).

Percebe-se que, de alguma maneira, todas essas definições reconhecem, mesmo que discretamente, que a exclusão da pessoa com deficiência não decorre apenas de suas limitações físicas, sensoriais e cognitivas, mas também das suas condições socioeconômicas. Em outras palavras, na maioria das vezes, a exclusão da pessoa com deficiência é a mesma exclusão que atinge outros grupos sociais em decorrência do modelo político e social vigente, caracterizado por uma sociedade cindida em classes, marcada por desigualdades extremas nos seus mais diversos âmbitos.

Não se trata de minimizar as dificuldades e o sofrimento das pessoas com deficiência e de seus familiares, mas de reconhecer que a exclusão é um processo histórico contínuo e inerente às sociedades de classes, sobretudo ao capitalismo. E, mais do que isso, é também funcional ao capital, no sentido de que cria e mantém as condições necessárias à exploração que alimenta e retroalimenta o processo de acumulação capitalista.

Sendo assim, a deficiência não pode ser compreendida simplesmente como sinônimo de um defeito físico, sensorial ou mental. Pois está atrelada “à capacidade do indivíduo de dar conta das tarefas que lhe são colocadas historicamente, ou seja, define-se a partir do modo pelo qual os homens produzem sua existência” (CARVALHO, 2009, p. 15).

Essa discussão mostra a amplitude e a complexidade que envolvem a questão da deficiência, uma vez que inclui numa mesma categoria social pessoas com tipos muito diferentes de deficiências, desde uma deficiência leve como a perda de uma falange (dedo), uma escoliose acentuada, até deficiências graves como, por exemplo, uma paralisia cerebral, em que a pessoa torna-se totalmente dependente dos cuidados de terceiros. Além do mais, toda pessoa é passível de adquirir alguma deficiência ao longo da vida, em função de alguma doença ou acidente. Essa compreensão é fundamental para a escolha das metodologias educacionais e/ou de atendimento e acompanhamento da pessoa com deficiência, afinal existem peculiaridades que precisam ser levadas em consideração na hora do atendimento a

uma pessoa que nasceu com uma deficiência e outra que a adquiriu ao longo da vida.

As formas e abordagens de atendimento e acompanhamento das pessoas com deficiência que não levam em conta as peculiaridades de cada caso e a subjetividade de cada indivíduo são inevitavelmente excludentes e desumanas. Sob essa perspectiva, Omote (1994, p. 68) entende que “a deficiência não é algo próprio da pessoa; é algo contingencial, pois depende da interpretação dos outros”. Ainda, de acordo com o autor, “deficiência é algo produzido e mantido por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas” (OMOTE, 1994, p. 68).

A história bem demonstra o que estamos querendo dizer, quando, observamos que até o século XIX, o tratamento para as pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva era de modo geral, o internamento em instituições assistencialistas segregadoras, que mantinham o isolamento do convívio social, desde o seu nascimento até a morte, sendo tratados socialmente como “loucos”.

Ao final do século XX, no entanto, com os movimentos em favor da reforma psiquiátrica<sup>3</sup>, começam a surgir novas formas de compreensão e tratamento da saúde mental. Com isso, também surge a definição de deficiência intelectual, usada para expressar o entendimento de que as pessoas não possuem uma deficiência mental como um todo, e sim, déficits cognitivos e intelectuais que, segundo Muniz (2008, p. 01), refere-se a um “Estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus semelhantes, de maneira a manter uma existência independente de supervisão, controle externo ou apoio”.

A utilização da definição de deficiência intelectual traz consigo uma tentativa de abordar um tipo de “[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL, 2006, p. 20) e que pode afetar a capacidade funcional do indivíduo no seu dia a dia, implicando perda de independência e autonomia, condição que pode variar de acordo com o grau de gravidade das limitações.

---

<sup>3</sup> É um processo histórico de reformulação de conceitos e práticas sobre o modo de tratar e entender a doença mental e a deficiência cognitiva, que propõe substituição do modelo de permanência prolongada em hospitais psiquiátricos e de caráter manicomial, pelo modelo orientado para a desospitalização e para a reinserção social (CARVALHO, 2011).

Nesse caso, a noção de autonomia refere-se à capacidade individual de autocuidado e execução de tarefas que lhes permitam a adaptação e a responsabilidade pelos próprios atos (ABREU; FORLENZA; BARROS, 2005; DOURADO *et al.*, 2005).

Desse modo, Mendonça (2013) ressalta que o diagnóstico na deficiência cognitiva é complexo, não se esclarece apenas por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, por sua gravidade, muito menos pelo simples enquadramento em supostas categorias e tipos, e acrescenta que:

Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição dessas pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição (MENDONÇA, 2013, p. 100-101).

Cabe destacar ainda que existem pessoas com deficiência múltipla. A expressão “deficiência múltipla” é utilizada para designar “a condição de pessoas que apresentam duas ou mais deficiências associadas”, sejam elas de ordem física, sensorial, cognitiva e intelectual, emocional ou de comportamento social (BRASIL, 2003a, p. 12-13).

Uma vez que o trabalho desenvolvido com essas pessoas compreende uma ação coletiva maior, pois a deficiência múltipla não representa apenas o somatório das duas ou mais deficiências, tal ação tende a ser multiplicativa, no sentido de que:

não é o somatório dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades dessas pessoas (BRASIL, 2003a, p. 12).

Em função disso, destaca-se que todas as pessoas com deficiências devem ser entendidas como um ser humano único, indivisível e atendido com abordagens e metodologias específicas, por equipes profissionais interdisciplinares (GARCIA, 2005).

Isso significa que para atender a pessoa com deficiência múltipla torna-se essencial a colaboração entre os serviços elementares como educação, saúde, assistência social, bem como, a “ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia)” quando necessário, fornecendo informações e

orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência (BRASIL, 2003, p. 13).

## 1.2 O Estado Capitalista, as Normas e o Controle social

A discussão sobre deficiência nos remete a abordar uma discussão sobre “normalidade”, sendo fundamental destacar sua origem na palavra “norma”, amplamente utilizada em nossa sociedade (LOPES; FABRIS, 2013).

De acordo com Foucault (1999, p. 302), “*a norma é um elemento imposto com o propósito de regular o comportamento individual e social*”. Enuncia valores comparativos, que exaltam as diferenças a partir de referenciais criados socialmente, segundo os quais, de forma polarizada, somos diferenciados como sadios e doentes, brancos e negros, normais e anormais, incluídos e excluídos, deficientes e não deficientes.

Assim “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2006, p. 83).

Nesse mesmo sentido, Marques e Marques (2003, p. 227) argumentam que “[...] a norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar dentro ou fora dos padrões estabelecidos como normas”.

Foucault (2000c) acrescenta ainda que o conceito de “normal e anormal” está associado às relações de poder e dominação que produzem estados de impotência e renúncia pela submissão da vida individual e social aos sistemas de ajustamento e as regras impostas pelos padrões sociais.

Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 38) afirma que “atribuir a um grupo de indivíduos o rótulo de valor humano superior, é estratégia de que se valem os grupos dominantes para manter seu poder social”.

Historicamente, o Estado regula essas questões, uma vez que, como Marx e Engels (2008) entendemos o Estado Moderno como um “comitê executivo” da classe burguesa, cujo poder se manifesta por meio dos diversos aparelhos oficiais de coerção e do conjunto de normas instituídas formalmente pelo Estado.

Contudo, a coerção não é a única forma de controle social na sociedade capitalista. Isso fica evidente na obra de Antonio Gramsci, que sistematizou, de forma bastante clara, uma teoria marxista ampliada do Estado. De acordo com Coutinho (1996, p. 53-54), Gramsci não elimina o núcleo fundamental da teoria restrita do Estado elaborada por Marx, Engels e Lênin, no que se refere ao caráter de classe, de poder e repressão do Estado, mas lhe acrescenta uma nova esfera que chama de “sociedade civil”. Assim, segundo Gramsci, o Estado é formado pela “sociedade política” e pela “sociedade civil”. Enquanto, a primeira se refere aos “aparelhos coercitivos do Estado”, representados pelos setores burocráticos-executivos das forças armadas e da polícia e pelas leis, a segunda pode ser definida como as instituições educacionais, religiosas, políticas, profissionais, científicas e culturais, representativas de diferentes grupos sociais, que buscam exercer sua hegemonia por meio da produção e disseminação de valores e formas de pensar.

A partir desse entendimento, percebe-se que, em grande medida, o controle social é exercido pelos próprios integrantes do grupo social, que são “vencidos” e “convencidos” pelas tramas do poder (Foucault, 2000c) e da hegemonia dominante.

Poulantzas (1981), por sua vez, acrescenta à Teoria do Estado Ampliado, elaborada por Gramsci, a ideia de que a luta das classes pelo poder e pela hegemonia se dá também no seio do próprio Estado, em sentido restrito em si, e não apenas no âmbito da sociedade civil.

Além disso, Poulantzas (1981, p.142) destaca que:

em face dessa disputa entre as classes, em determinados momentos, dependendo da correlação de forças, o Estado Capitalista, enquanto “comitê executivo da burguesia”, vê-se obrigado a fazer concessões em favor das classes trabalhadoras a fim de manter a ordem social estabelecida. Logo, as relações de classe se manifestam “tanto nas transformações do Estado quanto nas transformações das relações de produção/divisão social do trabalho que elas implicam, como nas formas diferenciais de que se reveste o Estado [...]” .

Isso, naturalmente, não significa que as classes subalternas consigam mudanças “radicais” na configuração das estruturas de poder, muito menos a superação das contradições e desigualdades que caracterizam a sociedade capitalista.

Percebe-se, desse modo, que o “Estado, sua política, suas formas, suas estruturas traduzem os interesses da classe dominante, não de modo mecânico,

mas através de uma relação de forças” (FLEURY, 2010, p. 25). As contradições entre classe dominante e dominada permanecem, configurando estratégias que, exteriormente, nem sempre têm o caráter político. “Assim o Estado está imerso nas lutas que o emergem e se materializam nos aparelhos do Estado” (FLEURY, 2010, p. 25).

Nesse sentido, destaca-se que a obra de Poulantzas é de fundamental importância para “compreender a inscrição da luta de classes, muito particularmente da luta e da dominação política, na ossatura institucional do Estado [...] de maneira tal que ela consiga explicar as formas diferenciais e as transformações históricas” (POULANTZAS, 1981, p. 144).

Cabe salientar a atualidade das teorias marxistas do Estado, em especial, e das contribuições de Poulantzas para a compreensão do Estado Capitalista e suas políticas na contemporaneidade.

Contudo, para compreender as políticas de inclusão social implantadas pelos Estados Capitalistas, nas últimas décadas, faz-se necessário voltar um pouco no tempo.

Como forma de enfrentamento da crise estrutural do capital, nos anos 1970, assistiu-se a um intenso processo de internacionalização das relações capitalistas nos âmbitos produtivo, comercial e, sobretudo, financeiro. O processo de *mundialização do capital* foi acelerado ainda mais a partir do final da década de 1980, quando os países *capitalistas dependentes*, sobretudo, os latino-americanos, foram intimados a adotar políticas de cunho neoliberal, acelerando o processo de abertura econômica e financeira de suas economias, que culminou com o desmantelamento da sociedade salarial, com a desnacionalização produtiva e a privatização de serviços públicos elementares, que se constituíam em direitos anteriormente conquistados por meio de lutas da classe trabalhadora (CHESNAIS, 1996).

Em consequência da adoção deliberada dessas medidas de cunho neoliberal, que se basearam na implementação de políticas monetárias recessivas e na drástica redução de gastos públicos sociais, houve um agravamento da questão social, na medida em que se criaram novas estratégias de exploração do trabalho, em especial, por meio da precarização das relações e condições de trabalho.

Isso nos remete à fala de Mancebo (2003, p. 76), que enfatiza que:



as interconexões globais, extrapolam o econômico, existindo virtualmente em todos os aspectos da vida social contemporânea. [...] No entanto, a característica expansiva desse processo não implica a afirmação de uma homogeneidade social, pois as mudanças globais guardam, sempre, uma intensidade bastante desigual consoante a posição de determinado país, comunidade ou grupo no sistema global.

Percebe-se, ainda, que as políticas e reformas neoliberais, implementadas nas décadas de 1970 e 1980, e aprofundadas nos anos 1990, ampliaram, continuamente, as desigualdades sociais em suas mais diversas formas e dimensões. Diante disso, na virada do século, assistiu-se ao surgimento de uma série de movimentos em escala mundial, apoiados por agências e organismos internacionais e pelos países capitalistas hegemônicos que, preocupados com a manutenção da ordem social vigente, assumiram um discurso favorável à inclusão social. Desses movimentos, resultaram uma série de documentos, relatórios e normativas internacionais, com teor legal, que passaram a nortear as políticas públicas de inclusão social em todo o mundo, especialmente nos países de capitalismo dependente.

Contudo, apesar desse discurso aparentemente inclusivo, cabe ressaltar que os princípios hegemônicos do sistema capitalista produzem a exclusão na medida em que desvalorizam os sujeitos em si, considerando apenas o que eles representam no sistema produtivo e econômico, reduzindo-os à condição de mercadorias. Fontes (2005) corrobora essa ideia, enfatizando que a exclusão social é funcional ao sistema capitalista, pois produz seres “úteis ao sistema”. Castel (1995, p. 753) acrescenta que essas pessoas que são rotuladas como “inúteis no mundo”, são essenciais para a produção e reprodução do sistema social vigente, pautado em um modelo de sociedade dualista, excludente por natureza, alimentada e retroalimentada pelas relações de exploração e subordinação.

Assim Castel (2010) afirma que o termo exclusão não é apropriado, pois os indivíduos "excluídos" não estão fora da sociedade, eles fazem parte da sociedade numa posição de regulação que permite a manutenção de uma determinada forma de dominação, e, as desigualdades são frutos do desenvolvimento histórico porque foram produzidas para suprir as necessidades da sociedade.

Nessa coerência de raciocínio, Frigotto (2012, p. 62) complementa que “num plano, mais radical, o antônimo de exclusão não é inclusão, mas emancipação humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 62), pois, segundo o autor não faz sentido utilizar os

termos in/exclusão em uma sociedade que mantém a exclusão para se alimentar dela.

Frigotto (2012, p. 62) cita que “há uma concordância entre os autores Bourdieu, Wacquant e Castel no sentido de que a exclusão é um termo do vocabulário que não nos ajuda na apreensão da complexidade das situações concretas e suas contradições”, argumenta que a questão tem suas raízes “no plano econômico, [onde] o capital efetiva formas diferenciadas de degradação e de segregação. Na base está a natureza estrutural de classe da forma capital e a desigualdade, portanto como elemento central” (FRIGOTTO, 2012, p. 64).

Foi nesse contexto que se difundiu a questão da exclusão e da inclusão das pessoas com deficiência e dos seus direitos, que serão abordadas no próximo capítulo desta tese.

### **1.3 O Estado Neoliberal e as Políticas de Inclusão a partir dos anos 1980**

A aceitação das diferenças e o respeito pelo outro têm, historicamente, percorrido refinadas formas de discriminação e, apesar das diversas tentativas de minimizar o preconceito e os estigmas e de ampliar as oportunidades, as desigualdades sociais permanecem e impedem avanços efetivos.

Corroborando essa ideia, Garcia (2010) menciona que a humanidade, ao longo de sua história, tem enfrentado grandes desafios em relação à deficiência, seja ela física, psíquica ou sensorial, transitando do campo do assistencialismo para a esfera dos direitos humanos.

Segundo Silva (2009), as especificidades sociais e culturais de cada época têm determinado uma forma de enfrentar a diferença por meio de uma trajetória que vai do “pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egito, da eliminação na Grécia e em Roma, ao abandono e ao sentimento de horror vivido na Idade Média” (LEITÃO, 1980, p. 12).

Para os egípcios, a deficiência era divinizada, pois indicava sacrifício. Para os gregos e romanos pressagiava males futuros, dos quais se afastavam, abandonando ou jogando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes. Dominada pela religião e pelo divino, na Idade Média, a sociedade, considerava a deficiência como decorrente da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, muitos seres humanos física e mentalmente

diferentes foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (CORREIA, 1997, p. 13).

Os tempos medievais foram marcados pela caridade para com a deficiência, o sentimento de piedade de algumas ordens religiosas esteve na base da edificação de hospícios e de albergues que acolheram os pobres, marginalizados pela “deficiência” e quaisquer pessoas que não se enquadrassem às normas sociais e morais da época. Simultaneamente a essa atitude piedosa, a ideia de que as pessoas com deficiência representavam uma ameaça social gerou sua exclusão, produzindo condições de profunda degradação, abandono e miséria, condição entendida como necessária ao controle social da ordem estabelecida (SILVA, 2009).

Nos séculos XVII e XVIII, a mendicância predominava nas cidades europeias. Só em Paris, durante a Guerra dos Trinta Anos, havia mais de 100.000 mendigos. Como forma de demonstrar caridade, as pessoas compravam crianças com deficiência, na maioria das vezes sobreviventes de mutilações, que, ao avançar da idade, eram abandonadas na medida em que tornavam-se inúteis para o trabalho. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado (JIMÉNEZ, 1997).

Isso nos remete à questão do papel que o Estado desempenhou nessa conjuntura, no sentido de naturalizar esse processo de discriminação negativa, realizando aquilo que Roberto Castel (1987, p. 17) chamou de “gestão de riscos” por meio de medidas coercitivas, repressivas e segregativas, quando as próprias estruturas do Estado eram responsáveis por fazer a “faxina social”, recolhendo os desfiliaados que eram vistos como ameaça à ordem social (CASTEL, 2010, 2008).

No século XIX e início do século XX, as pessoas com deficiência começaram a ser inseridos em instituições assistencialistas. As instituições eram cada vez maiores, construídas isoladamente, de modo que as pessoas com deficiência eram afastadas da família e dos vizinhos e permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade (MAZZOTTA, 1986).

De acordo com Jiménez (1997), Esquirol, em 1818, já havia realizado importantes estudos sobre a educação das pessoas com deficiência. Assim também, sob a influência das concepções pós-renascentistas, foram desenvolvidos estudos, sobretudo, por médicos e educadores, difundindo-se a consciência sobre a diferença entre a baixa/alta capacidade cognitiva e a doença mental.

Observa-se que, a partir de então, as questões relativas à deficiência passaram da esfera da religião e do misticismo para a ciência, sendo identificadas não como um atributo divino, mas como uma alteração biológica, de modo que o seu tratamento implicaria a reabilitação e a educação (PESSOTI, 1984). Com isso, é atribuído à educação e à escola um papel fundamental na inclusão das pessoas com deficiência, por meio da criação de escolas especializadas para atendê-las.

Somente a partir dos anos 1970, a questão da inclusão das pessoas com deficiência ganhou maior visibilidade. As políticas e reformas neoliberais implementadas para o enfrentamento da recorrente e profunda crise de acumulação do modo de produção capitalista ampliaram, continuamente, as desigualdades sociais em suas mais diversas formas e dimensões. Em contraposição a essa dinâmica, na virada do século, assistiu-se ao surgimento de uma série de movimentos em escala internacional apoiados por agências e organismos internacionais em favor da inclusão, também das pessoas com deficiência. Paralelamente a isso, também ocorreu um acirramento do debate público que, em alguma medida, contribuiu para politizar o tema da inclusão da pessoa com deficiência.

A partir de então, vários debates contribuíram para o aprofundamento das concepções e das práticas da inclusão social de pessoas com deficiência. Para posicionar, historicamente, os principais movimentos internacionais e nacionais sobre a referida temática, optou-se por apresentar um quadro, no qual foram relacionados, em ordem cronológica, o nome dos eventos e os respectivos documentos por eles elaborados (QUADRO 1).

Dentre eles, cabe destacar a Carta para os Anos 1980, apresentada pela *Rehabilitation International*, e a definição, pela Organização das Nações Unidas, do ano 1981 como ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Com base nesta prioridade, as Nações Unidas desenvolveram, em 1982, um Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas com Deficiência (1982, p. 01) que tinha como objetivo:

promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de 'igualdade' e 'participação plena' das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (ONU, 1982, p. 01).

Quadro 1 - Documentos utilizados em eventos internacionais. (Continua)

Documento	Origem	Participantes	Objetivos a serem alcançados:
Declaração de Cuenca	Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, realizado em Quito, República do Equador, 1981.	14 países da América do Sul e Caribe.	[...] (a) evitar que as incapacidades se transformem em impedimentos, socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência; (b) melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por meio da capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais; (c) adoção de classificações funcionais para os portadores de déficits; (d) eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação aos portadores de incapacidades; e (e) maior participação das pessoas deficientes nos processos de tomada de decisões a seu respeito (DECLARAÇÃO DE CUENCA, 1981, p. 34).
Declaração de Sundberg <sup>4</sup>	Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração. Realizada pela Unesco em Terremolinos, Reino da Espanha, também no ano de 1981.	14 países da América do Sul e Caribe.	[...] os Programas educacionais, culturais e informacionais devem visar à integração das pessoas com deficiência no trabalho comum e nos ambientes de vida comuns. Tal integração deve começar o mais cedo possível na vida da pessoa. A fim de realizarem isto, as pessoas com deficiência devem receber educação e treinamento adequados, qualquer que seja a situação delas (em instituições, em escolas, etc.) e pelo tempo que for necessário (DECLARAÇÃO DE SUNDBERG, 1981, p. 04).
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem	Evento realizado em Jomtien, na Tailândia, nos anos 1990.	1500 representantes de 155 países (delegados, articulados a representantes de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs).	[...] Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (JOMTIEN, 1990, p. 2).

<sup>4</sup> Esta Declaração recebeu seu nome em memória de Nils-Ivar Sundberg, responsável pelo Programa da Unesco para Educação Especial, no período de 1968 a 1981.

Quadro 1 - Documentos relevantes que tiveram origem em eventos realizados internacionalmente (Continuação)

Documento	Origem	Participantes	Objetivos a serem alcançados:
Declaração de Vancouver	Congresso promovido pela <i>Disabled Peoples International</i> (DPI) em 1992.	Aproximadamente 2000 pessoas, representando mais de 100 países.	Nós exigimos que os governantes reconheçam os nossos direitos à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade por meio da implementação de leis que apoiem nossos direitos humanos. Nós exigimos que o Programa de ação mundial das Nações Unidas seja utilizado pelos países-membro como um documento básico para desenvolvermos estratégias nas quais se insiram pessoas com deficiência (DECLARAÇÃO DE VANCOUVER, 1992, p. 01).
Declaração de Santiago	V Reunião do Comitê de Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela Unesco/Orealc em Santiago, República do Chile, 1993.	Países da América Latina e Caribe.	Esta declaração definiu que a educação como elemento estratégico e impulsionador do desenvolvimento, definido como prioridades (a) no esfera institucional, preconiza a promoção das instituições educacionais ligadas à gestão técnica e administrativa, incluindo a capacitação de servidores e a criação de condições materiais e de incentivos que favoreçam a autonomia escolar e (b) no âmbito pedagógico, voltado ao processo ensino-aprendizagem, na escola regular e na educação de jovens e adultos, com vistas à melhorar as condições de trabalho docente, incluindo, remuneração, formação e aperfeiçoamento. (DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, 1993).
Declaração de Manágua	República da Nicarágua, organizado pela Confederação Interamericana da <i>Inclusion International</i> , pelo Instituto Interamericano da Criança e pela de Associação Canadense para a Vida Comunitária, em 1993.	Delegados e representantes de 39 países das Américas.	[...] uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma melhor qualidade de vida para todos sem discriminações de nenhum tipo; que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para a convivência social. Uma sociedade na qual o respeito à dignidade do ser humano e a condição de pessoa de todos os seus integrantes sejam valores fundamentais; que garanta sua dignidade, seus direitos, sua autodeterminação, sua contribuição à vida comunitária e seu pleno acesso aos bens sociais. Recordamos que tanto as sociedades como os governos têm o dever de assegurar a participação das pessoas com deficiência e suas famílias na formulação de legislações e de políticas coordenadas a fim de se alcançar o ideal. (DECLARAÇÃO DE MANÁGUA, 1993, p. 02).

Quadro 1 - Documentos relevantes que tiveram origem em eventos realizados internacionalmente (Continuação)

Documento	Origem	Participantes	Objetivos a serem alcançados:
Declaração de Salamanca	Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade ( <b>World Conference on Special Needs Education: Access and Quality</b> ) realizada em Salamanca, Reino da Espanha, em 1994.	Organizada pelo Governo de Espanha, contando com a colaboração da UNESCO, com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais.	Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial [...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 01).
Convenção da Guatemala	Evento internacional na cidade Guatemala, 1999.	Representantes de 20 países signatários: (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, e Venezuela).	Em seu artigo 2º, esta Convenção estabelece como meta, para as nações participantes, a prevenção e a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas deficientes, recomendando que sejam tomadas [...] medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p. 03).
Carta para o Terceiro Milênio	Assembleia Governativa da <i>Rehabilitation International</i> , realizada em Londres, Grã-Bretanha, em 1999.	Países membros da <i>Rehabilitation Internacional</i> .	Recomendou a adoção de medidas que levassem a sociedade a proteger os direitos das pessoas com deficiência, mediante a sua plena participação em todos os aspectos da vida, aceitando “a deficiência como uma parte comum da variada condição humana” (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999, p. 01).
Educação para todos: o compromisso de Dacar	Fórum Mundial de Educação de Dacar, Senegal, 2000.	Países da América Latina e Caribe.	Houve um pacto entre os participantes para alcançar, até 2015, um conjunto de metas mais simplificadas, associando, para isso, a educação ao combate à pobreza e unindo os esforços dos governos e das sociedades civis.

Quadro 1 - Documentos relevantes que tiveram origem em eventos realizados internacionalmente (Conclusão)

Documento	Origem	Participantes	Objetivos a serem alcançados:
Declaração de Madri	Congresso Europeu sobre deficiência, realizado em Madri, Reino da Espanha, em 2002.	Mais de 600 participantes da União Europeia.	Foram definidos parâmetros conceituais para a construção de uma sociedade inclusiva, reafirmando os direitos apontados nos documentos anteriores, dando ênfase às mulheres com deficiência, ao papel dos sindicatos, das organizações de pessoas com deficiência, da mídia, do sistema educacional, bem como, acesso ao consumo de bens e serviços públicos e privados.
Declaração de Sapporo	Em outubro de 2002, os 3000 participantes da 6ª Assembleia Mundial da <i>Disabled Peoples' International</i> – DPI.	Representantes de 109 países, na maioria deficientes.	Reivindicações aos governantes sobre erradicação das práticas segregativas e a implementação de políticas inclusivas. No tópico referente à educação inclusiva, a referida declaração destaca: A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em Programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva (DECLARAÇÃO DE SAPPORO, 2002, p. 02).
Declaração de Caracas	Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não governamentais de Pessoas com Deficiência e Suas Famílias (Riadis), realizada em Caracas, República da Venezuela, em 2004 (ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias).	Países da rede Ibero-Americana.	[...] compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho; criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social equitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho, entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma Contribuição efetiva à vida comunitária (DECLARAÇÃO DE CARACAS, 2002, p. 01). Esse documento tornou-se a base para a elaboração de marcos legais sobre a inclusão de pessoas com deficiências, na América Latina e no Caribe, constituindo um guia de avaliação das condições de inclusão e acessibilidade para as pessoas com deficiência.
Declaração de Quito	Seminário e Oficina Regional das Américas, realizado em Quito, no Equador, 2003.	Representantes designados pelos governos do Hemisfério Reunido.	Priorizou o intercâmbio de opiniões, conhecimentos, experiências e normas já existentes em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Dentre suas principais manifestações, encontra-se o reconhecimento de que [...] os desafios que enfrentam as pessoas com deficiência têm geralmente um caráter estrutural, o que torna necessária a ação dos Estados para evitar a sua exclusão e estimular a sua plena participação em todos os âmbitos da vida pública, econômica, social e cultural com igualdade de oportunidades (DECLARAÇÃO DE QUITO, 2003, p. 01).

Nota: Documentos desenvolvidos durante os eventos.

Fonte: A autora, 2014.



Em 1986, nos Estados Unidos, o elevado número de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas (10%) levou o governo norte-americano a propor novas estratégias relativas à inclusão destes alunos. Essas estratégias passavam, entre outras medidas, pela cooperação entre os professores do ensino especial e do ensino regular, nascendo assim o movimento denominado *Regular Education Initiative*, segundo o qual as classes do ensino regular deveriam ser adaptadas para atender os alunos com deficiência, que até então frequentavam classes especiais (CORREIA, 1997). Esse processo de realocação das crianças com deficiência em classes regulares foi denominada de “integração”.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 96-97) salientam que integração, na prática, significa simplesmente a possibilidade de “normal e anormal” estarem no mesmo espaço físico. Ou seja, na integração,

[...] a sociedade aceita receber a ‘pessoa diferente’, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.).

Dentre os eventos citados no Quadro 1, a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, destacou-se por sua ênfase em favor da inclusão das crianças com deficiência no ensino regular, defendendo que a escola regular deve ser adaptada para atender a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, etc.

Mais recentemente, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o respectivo Protocolo, assinados pelo Brasil em 2007, aprovado pela 61ª Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 2006, que está alicerçada no modelo social de interpretação da deficiência, ressaltando as limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social mais do que as condições individuais. Suas disposições abrangem os direitos sociais, econômicos e culturais, direitos civis e políticos, assinalando peculiaridades<sup>5</sup> em seu exercício por pessoas com deficiência incluindo questões educacionais.

---

<sup>5</sup> A palavra inclusão aparece na Academia dos Singulares de Lisboa em 1665. Etimologicamente, a palavra vem do latim *inclusio* – *onis*, encerramento, prisão” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 68). Cury

É importante salientar que, a partir dos anos 2000, ao invés de integração passa a ser utilizado o termo inclusão. De acordo com Mantoan (1997, p. 235):

A integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que seja capaz de receber todos os segmentos que foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social.

Oliveira (2002) manifesta que a ideia de inclusão fundamenta-se em reconhecer valores, aceitar as diferenças entre as pessoas e procurar garantir o acesso de todos aos direitos fundamentais, independentemente de qualquer característica individual. Em outras palavras, estabelecer efetivamente os mecanismos adequados para viabilizar esse processo passa pela consideração de Santos (2000, p. 56) quando relata que: “Temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza; e o direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Entretanto, Lopes e Fabris (2013) ressaltam que a inclusão pode ser entendida em diferentes dimensões, muitas delas interligadas; a inclusão social, por sua vez, implica o reconhecimento da existência de processos de exclusão, que derivam do modo como a sociedade produz e distribui os recursos materiais necessárias à produção e reprodução da existência humana.

Inclusão como o oposto da exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos e os conduzem a olhar para si e para os outros a partir de uma norma preestabelecida (no caso da sociedade moderna disciplinar) ou a partir de um normal estabelecido no interior de grupos ou comunidades (no caso da sociedade contemporânea de seguridade ou de normalização); inclusão com condição de vida em luta pelo direito de auto representação, participação e autonomia; e como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras, que visam à população que se quer conduzir (LOPES; FABRIS, 2013, p. 116-117).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2000), o conceito de inclusão está intimamente associado aos princípios de *igualdade e dignidade*, concepções que remetem ao reconhecimento das diferenças, como aquelas

---

(2005, p.14) acrescenta que também participa deste verbo um substantivo em português, trata-se “da palavra Claustro. Claustro é um espaço do qual alguns já fazem parte como espaço delimitado. Incluir será entrar no claustro, num lugar até então fechado” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2000, p. 14).

relacionadas a gênero, raça, cor, nacionalidade, deficiência ou por qualquer outro motivo. Se as práticas inclusivas não levarem em conta esses princípios, de modo geral, estarão favorecendo e potencializando a *discriminação negativa*. Isso nos remete às considerações de Castel (2008, p. 14) sobre discriminação negativa, quando afirma que:

A discriminação negativa marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros não a devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão.

Considerando essa discussão até aqui apresentada, surge o seguinte questionamento: em que medida uma sociedade regida por valores e princípios mercantis, dual e desigual por essência, é capaz de proporcionar, de fato, as condições para essa inclusão?

Virginia Fontes pode ajudar nessa reflexão, quando afirma que o proletariado, historicamente, é uma classe excluída, mas integrada ao sistema capitalista vigente, na medida em que a expansão do capitalismo não lhes dá a possibilidade de sobrevivência fora do mercado, condição essa denominada pela autora de “inclusão forçada”. É justamente essa “impossibilidade prática de escapar a esse processo” que garante a “[...] sobrevivência do sistema, ao submeter e disciplinar a força de trabalho necessária a sua existência” (FONTES, 2005, p. 23). Isso, de certo modo, reforça a ideia, já exposta nesta tese anteriormente, de que tanto a exclusão quanto a inclusão são funcionais para a manutenção do sistema capitalista.

Martins (1997, p. 32), ao abordar a inclusão no capitalismo, destaca que “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”.

Dessa forma, percebe-se que a “exclusão é a irmã siamesa da inclusão” (CAMPOS; PANNUTI; SANTOS, 2010, p. 20), no sentido de que a inclusão e a exclusão são polos extremos de uma mesma realidade, o que requer que sejam pensadas como uma totalidade histórica e concreta, pois “no mesmo ato de inclusão, a exclusão se apresenta” (CROCHIK, 2011, p. 36).

Para Kosik (1976), os discursos éticos e políticos sobre o tema escondem a verdadeira causa e essência da exclusão. Assim, citamos que o BANCO MUNDIAL fundamenta que:

se houver um grande empenho no sentido de melhorar a educação, haverá também uma redução significativa da pobreza [...] especialmente se for possível melhorar a focalização dos recursos” (esses discursos de equidade dos documentos divulgados pelo BANCO MUNDIAL apresentam um [...] ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Entretanto, Souza; Carneiro e Moreira (2007, p. 04) chamam atenção para o fato de que “as orientações políticas do BANCO MUNDIAL na área social são prescritas, visando assegurar a proteção política para viabilizar melhores condições de reprodução do capital”.

Gentili (2002, p. 114) observa que o neoliberalismo se fundamenta na “necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e a imposição de uma lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se a si mesmos, enquanto proprietários, como consumidores racionais”.

Kosik (1976) também nos leva a pensar sobre o discurso dos organismos e agências internacionais em favor da inclusão das pessoas com deficiência, pois ressalta que, apesar dos eventos internacionais terem, de algum modo, contribuído para politizar o tema, sinalizando para o reconhecimento de direitos universais da pessoa com deficiência, é preciso ter em mente que tais eventos são movidos, em sua essência, por interesses do capital hegemônico internacional dos quais são fiéis representantes e defensores.

Noma (2003, p. 12) destaca que, embora a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tenha tido uma participação mais estratégica e técnica, sua atuação ao lado das instituições financeiras multilaterais visava, sobretudo, a “conferir uma face humana ao ajuste estrutural e ao processo de mundialização do capital”.

Para Bondezan (2012, p. 53), o debate dos organismos internacionais tem “estreita relação com interesses econômicos e políticos, na medida em que buscam nortear, internacionalmente, a implantação de políticas de inclusão

desacompanhadas de investimentos”, ou seja, sem a preocupação com o atendimento das reais necessidades educacionais apresentadas pelas diversidades.

Nessa direção Bezerra e Araujo (2010 p. 256) chamam a atenção para a ideologia da Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO e BANCO MUNDIAL que “por intermédio de pressões políticas e financeiras, conseguiram impor sua vontade a países menos desenvolvidos, como o Brasil”, assegurando a manutenção da ordem neoliberal.

Segundo Lopes e Fabris (2013), essa política inclusiva global envolve uma questão de disputa de relações de poder, dominação e hegemonia. O sistema capital, ao mesmo tempo em que faz avançar a tecnologia e seus métodos de exploração e acumulação, também renova seu discurso, nesse caso, aparentemente democrático e humano, e faz concessões, através do Estado Capitalista, com o intuito de acomodar interesses e manter a ordem, por meio de mecanismos pobres e insuficientes de inclusão para mascarar as crescentes desigualdades que caracterizam a sociedade mercantil, processo também denominado por Martins (1997, p. 30-32) de “inclusão marginal”.

Santos (2003, p. 56) enfatiza a “necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”, ressaltando que somente o reconhecimento dessas desigualdades e a redistribuição de renda e riqueza poderá promover uma redução da exclusão.

Desta forma, Carvalho (2009, p. 20) reforça que, no debate contemporâneo, é fundamental analisar a proposta de inclusão como parte das políticas públicas e “verificar os condicionantes sociais que levaram ao surgimento da mesma no processo de desenvolvimento capitalista e suas necessidades no atual contexto econômico, político e social”, admitindo a necessidade dos suportes, principalmente financeiro, para o enfrentamento da exclusão de que são vítimas as pessoas com deficiência.

Castel (2008) menciona que, em alguns casos, se faz necessário discriminar positivamente para incluir, pois apesar dos dispositivos constitucionais e legais ressaltarem que todos são iguais perante a lei, somente pode haver inclusão, de fato, se for respeitado o direito à subjetividade humana e a todas as suas diferenças.

Existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime (CASTEL, 2008, p. 13).

Nesse sentido, o autor acrescenta que a discriminação positiva é uma medida compensatória, mas muitas vezes necessária, para diminuir as desigualdades que, historicamente, foram sendo produzidas pelo capitalismo.

Diante disso, parece oportuno salientar que, a despeito das políticas inclusivas serem importantes estratégias para a manutenção do sistema capitalista, na medida em que esse conceito é uma expressão da própria contradição desse sistema que, em sua essência é excludente, elas [as políticas de inclusão] são imprescindíveis para minimizar as desigualdades e suas mazelas, que renegam partes significativas da sociedade, incluindo as pessoas com deficiência.

## 2 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

### 2.1 Inclusão Educacional

As políticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência, iniciadas no século XIX, foram assumindo, no decorrer dos últimos cem anos, proporções cada vez maiores, que se encaminharam para a constituição de uma espécie de subsistema dentro do próprio sistema educacional, na maioria dos países ocidentais. Silveira Bueno (1993, p. 76) destaca que essa "expansão quantitativa ocorreu, de fato, nos países capitalistas centrais. Nestes, o crescimento das matrículas de deficientes sobrepujou o das matrículas gerais".

Silva (2009, p. 145) afirma que os dados apresentados pela *European Agency for Development in Special Needs Education* (2004) revelam que, na Europa, a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência pautou-se em três tendências:

*OneTrack Approach*, em que se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos; a *MultiTrack Approach*, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão e a *TwoTrack Approach*, que se caracteriza pela existência dos dois sistemas educativos distintos.

Monteiro (2003, p. 37), por sua vez, ressalta que “países como França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, México, Reino Unido, Canadá e Itália desenvolvem Programas de educação inclusiva em todos os seus níveis”, com todos os alunos do mesmo nível frequentando a mesma turma, enfatizando que “tais programas são sustentados por políticas educacionais que adotam uma postura mais radical e explícita em direção à educação para a diversidade e para todos” (MONTEIRO, 2003, p. 37). O mesmo ocorreu na Inglaterra e no País de Gales, onde, há mais de trinta anos, é proibido excluir qualquer criança com deficiência do sistema integral de educação e onde, “desde setembro do ano 2000, o currículo introduzido em todas as escolas do Reino Unido tem um forte compromisso com a inclusão escolar” (MONTEIRO, 2003, p. 41). Cabe acrescentar, contudo, que no

plano teórico, as políticas públicas no Brasil, também já apresentavam essa preocupação.

Nos EUA, o ano de 1986 representou um marco, quando o elevado número de alunos com deficiência nas escolas públicas norte-americanas (10%) “fez com que a Secretária de Estado da Educação Especial dos EUA, na época Madeleine Will, realizasse um discurso, abordando novas estratégias relativas à inclusão” (SILVA, 2009, p. 144). Essas estratégias contemplavam, entre suas medidas, a cooperação entre os professores do ensino especial e do ensino regular. Assim, surgiu, no final dos anos 1980, “o *Regular Education Initiative*, um movimento que defendia que a classe do ensino regular deveria adaptar-se de forma que os alunos com deficiência fossem atendidos nas mesmas, sempre que possível”, porém com a colaboração de outros serviços especializados (SILVA, 2009, p. 144).

No Brasil, até meados do século XX, existiam poucas instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência. De acordo com Silveira Bueno (1993), nas três primeiras décadas do século XX, foram criadas importantes instituições, sediadas em cidades de grande porte em três Estados brasileiros, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, a saber:

[...] – Na área da deficiência mental: em 1903, na cidade do Rio de Janeiro, foi instalado o Pavilhão Bourneville; em 1923, foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri; e, em 1927, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas RS. – Na área da deficiência visual: foi criado, em 1924, no Rio de Janeiro, a União dos Cegos do Brasil; em 1929, foram criados o Instituto Padre Chico, em São Paulo; e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro. – Na área da deficiência auditiva: em 1929, na cidade de São Paulo, foi criada a segunda instituição especializada para deficientes auditivos, o Instituto Santa Therezinha (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 87-88).

Na área educacional, até 1950, existiam alguns estabelecimentos de ensino público regular que atendiam também crianças com diferentes tipos de deficiência, principalmente, deficiência intelectual. Destaca-se que, na época, também existiam escolas particulares que prestavam este tipo de serviço (MAZZOTTA, 2001).

Somente em 1954, surgiu a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), na cidade do Rio de Janeiro, que, ao longo da segunda metade do século XX, ramificou-se como uma instituição especializada na "educação de pessoas com deficiência, absorvendo boa parte dos poucos recursos públicos destinados à educação, à saúde e à assistência social desse segmento" (CARVALHO, 2009, p. 86).



Contudo, transcorreram-se mais alguns anos até que o Estado brasileiro desenvolvesse ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência. Somente a partir de 1957 ocorreram as primeiras ações públicas de âmbito nacional, propostas pelo governo federal brasileiro. Dentre elas destacaram-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), estabelecida pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que tinha como objetivo:

Organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social (BRASIL, 1957, p. 01).

Ainda como uma das primeiras ações governamentais, foi instituída no Instituto Benjamin Constant (IBC), do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNEC), criada pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958, que tinha como objetivo instalar e manter em funcionamento os Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas para Deficientes Visuais, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional, reconhecidas como modelos pela Organização das Nações Unidas, provendo-lhes recursos materiais, científicos, técnicos e humanos, para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência visual em atividades produtivas, sociais, culturais e educacionais em instituições públicas e privadas (MAZZOTA, 2001).

Dois anos depois, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo Decreto Federal nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, cuja finalidade, apresentada em seu art. 3º, era “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”, com vistas à sua integração produtiva e social, por meio de cooperação técnica e financeira e de convênios com instituições de saúde e educação, inclusive na modalidade “internato e semi-internato”, da rede pública e privada, para atendimentos de pessoas com deficiências mentais, para formação de profissionais especializados, para realização de pesquisas e organização de entidades representativas, tais como associações, fundações, etc. (BRASIL, 1960, p. 01). Não podemos deixar de destacar que, ao mesmo tempo em que essa Campanha

Nacional defendia a *integração produtiva e social*, associava a deficiência intelectual e cognitiva à doença ou retardo mental.

No ano seguinte, foi promulgada a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que denominou as pessoas com deficiência como “pessoas excepcionais”, recomendando que, sempre que possível, fossem integradas no sistema regular de educação e criando mecanismos de incentivo e financiamento público para investidores privados que estivessem interessados em prestar serviços educacionais às pessoas com deficiência (BRASIL, 1961).

Percebe-se que, apesar de prever em lei a educação de pessoas com deficiência, o Estado mantém-se omissivo em relação à questão, na medida em que propõe a integração das pessoas com deficiência na educação regular sem, no entanto, se comprometer com a criação de uma rede pública preparada para lidar e absorver a demanda existente, preferindo transferir recursos financeiros a instituições privadas para essa finalidade.

Na década de 1970, ocorreram avanços no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência, na medida em que a questão passou a receber maior atenção estatal. Em 1973, foi criado, pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de definir metas governamentais específicas para a educação da pessoa com deficiência sinalizando, desse modo, a intenção do Estado brasileiro de assumir ações mais efetivas, antes delegadas a outros segmentos da sociedade (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2004).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) trouxe um significativo avanço em relação à LDB anterior, na medida em que reconhece a necessidade de atendimento educacional diferenciado para os alunos com deficiência e que preconiza, em seu artigo 9º, que:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 03).

Percebe-se, no entanto, que até a década de 1980, não obstante as garantias legais, as pessoas com deficiência intelectual eram privadas de sua liberdade por

serem denominadas alienadas e sem razão. Assim eram segregadas, encarceradas em hospitais, onde também eram institucionalizados pobres, idosos, delinquentes. Submetidas à privação do direito à convivência social, as pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva eram, de modo geral, privadas de sua liberdade, desqualificadas e condicionadas pela seletividade, sob o argumento da proteção social, o que garantiria uma sociedade aparentemente livre dos desiguais.

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, já apresentava a garantia de escolarização, sendo que prometia a “instrução primária e gratuita a todos”, processo que, já na época, não dava conta da demanda populacional, muito menos atendia às pessoas com deficiência. Contudo, de forma arbitrária, em seu artigo 8º, determinava que as pessoas diagnosticadas como incapazes por condições física e moral, eram privadas dos direitos políticos (BRASIL, 1824).

Art. 8. Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos; I. Por incapacidade physica, ou moral; II. Por sentença condenatória a prisão, ou degredo, em quanto durarem os seus efeitos (BRASIL, 1824, manteve-se a grafia da época, LOPES; FABRIS, 2013, p. 92).

Segundo o Programa Mundial de Ação para as Pessoas Deficientes (1982), o princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiências implica assegurar que cada indivíduo tenha, de fato, suas necessidades pessoais e sociais atendidas, como direito. Portanto, essas necessidades deverão constituir a base do planejamento das sociedades, de modo que todos os esforços e recursos sejam empenhados para garantir a todo o indivíduo esses direitos.

Avançamos um pouco mais no discurso da constituição de 1988 que, no art. 206, trata dos princípios da educação, destacando:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. V. valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei VII. Garantia de padrão de qualidade.

Com esse discurso, no final da década de 1980, por meio da Lei nº 7.853/89, foi criada, no Brasil, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora

de Deficiência (CORDE) com a competência para coordenar as ações governamentais e medidas referentes às pessoas com deficiência, elaborando e acompanhando a execução de projetos e promovendo e apoiando iniciativas em nível federal, estadual e municipal voltadas a esta mesma finalidade, tendo sido, em 2010, elevada ao status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Federal nº 7.256/2010.

Cabe ressaltar que a referida lei representou um importante marco no reconhecimento e formalização de direitos sociais das pessoas com deficiência, na medida em que estabelece, em seu artigo 2º, que:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, 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, 1989, p. 01).

Destaca-se ainda, o caráter holístico atribuído à questão da deficiência nesta lei, que prevê ações articuladas entre a educação, a saúde, a infraestrutura física e arquitetônica e a formação humana para o atendimento através de uma rede de assistência especializada e interdisciplinar. Outra questão que merece ser ressaltada é o fato de essa lei reconhecer a necessidade da inclusão da Educação Especial “como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria”, no Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 1989, p. 01).

A convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (2006, artigo 24) estabelece que “os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que promovam o desenvolvimento acadêmico e social, com medidas para atender esta meta”. Com isso, em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de promover a introdução, no currículo da educação básica, da temática relativa às pessoas com deficiência e de ações afirmativas para o *acesso e permanência na educação superior*. Entretanto, os próprios órgãos governamentais reconhecem que,

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento de princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007c, p. 09).

Mais recentemente, destaca-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o respectivo Protocolo, assinados pelo Brasil em 2007 e aprovados pela 61ª Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 2006, relaciona deficiência com “limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social mais do que as condições individuais”. Em suas disposições, a Convenção também aponta para outros direitos de natureza social, econômica e cultural bem como para questões relativas aos direitos civis e políticos e às questões educacionais.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) aconteceu em Brasília, com representantes de municípios e Estados, gestores, educadores, professores, sociedade civil (pais e representantes de movimentos sociais) para discutir os rumos da educação brasileira, através do novo Plano Nacional de Educação. A Educação Especial compôs o Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, reivindicando no documento final (BRASIL, 2010) a efetivação de medidas concretas para garantir o direito ao acesso à educação e a permanência de todos os alunos com deficiência.

As propostas aprovadas na CONAE, na sua maioria, buscam a ampliação do atendimento na rede regular de ensino, o atendimento especializado para as pessoas com deficiência (altas habilidades ou superdotação, transtornos globais do desenvolvimento), através de serviços que começam com a estimulação precoce e se estendem até o ensino superior. Desta forma as IES também têm um compromisso assumido e precisam dar conta de atender os alunos com deficiência, criando mecanismos para prevenir a evasão do ensino superior.

O *World Report on Disability*<sup>6</sup>, no capítulo Sétimo, destinado à educação, destaca que muitas pessoas com deficiência não possuem oportunidades de atendimento educativo e que “[...] esta situação começou a mudar somente quando a legislação passou a exigir a inclusão das crianças com deficiência nos sistemas de

---

<sup>6</sup> Relatório acerca da deficiência, publicado em junho de 2011, em parceria entre a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Banco Mundial, com o objetivo de dar subsídios à criação de políticas públicas e programas que visem à implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

educação” (WORLD REALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011, p. 205). Entretanto, compreendendo de forma mais ampliada o sentido da proposta de inclusão, generalizada internacionalmente, destaca-se que não é algo creditado aos organismos internacionais, mas sim imposto por eles.

O documento sugere que a educação das crianças com deficiência seja realizada em escolas regulares “[...] educação inclusiva é central na promoção de sociedades inclusivas e equitativas” (WORLD REALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011, p. 206). Assim, a UNESCO reforça as seguintes razões apontadas em favor da inclusão: a educacional, que traz benefícios a todas as crianças ao aprenderem juntas; a social, pois ao aprenderem juntas se criará uma sociedade mais justa e sem discriminações; e a econômica, pois o fato de estarem no mesmo ambiente implica um custo menor, uma vez que reduz significativamente o número de profissionais envolvidos no processo de escolarização.

Entretanto, Miller e Ziegler (2006) ressaltam a falta de recursos e suporte à inclusão e mostram que os profissionais envolvidos na educação vão respondendo como podem a essa demanda diversificada. As autoras acrescentam ainda que “para que a inclusão ocorra, são necessárias modificações nas infraestruturas e nos currículos, assim como na formação dos professores” (MILLER; ZIEGLER, 2006, p. 73). Assim, é necessário ir além dos fenômenos legais, constantes em leis, decretos, medidas provisórias etc., e aproximar nosso olhar para a realidade neste enquadramento contraditório, de forma intencional, imposto historicamente à educação.

Isso nos reporta ao movimento mundial pela inclusão, como ação pedagógica, política, cultural e social, que desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a um mesmo ambiente escolar, conviverem juntos, participando da mesma aprendizagem, o que representa uma quebra de paradigmas importante na concepção de direitos humanos, expressando o princípio da oportunidade na medida em que agrega diferença e igualdade como valores indissociáveis. Contudo, essas mudanças têm suscitado alguns questionamentos sobre a forma como esta prática tem sido implementada, tais como: em que medida é realmente possível incluir no sistema regular de ensino todas as formas de deficiências? Como a escola e os profissionais foram ou estão sendo preparados para isso? Em que medida uma sociedade regida por valores e princípios mercantis, dual e desigual por essência, é capaz de proporcionar, de fato, as condições para essa inclusão social?

Observa-se que os países em desenvolvimento, durante e após a década de 1990, passaram a implantar as políticas sociais inclusivas e de combate à pobreza extrema, recomendadas pelas agências internacionais e submetidas a uma política econômica embasada nos preceitos neoliberais, segundo as quais investir em educação inclusiva é, muitas vezes ou quase sempre, dividir responsabilidades com a população e a sociedade civil, sob o discurso da responsabilidade social. Nessa lógica, Lopes e Fabris (2013), afirmam que o uso para a palavra exclusão refere-se aos excluídos poderem dizer que vivem em uma “sociedade de inclusão”. Gajardo (2000, p. 50) acrescenta que “sem políticas que ataquem integralmente a pobreza, será difícil ter êxito na busca da equidade”.

Segundo Robertson (2013), no entanto, o capital, representado tanto pelos Estados Capitalistas Nacionais quanto pelos Organismos Internacionais, esculpe a educação das classes iniciais até a educação superior, em que a essência é a *concorrência* de forma globalizada. Desse modo, as políticas sociais elaboradas de um modo geral, visam apenas a compensar os prejuízos que a desigualdade, inevitavelmente, causa a esses segmentos populacionais empobrecidos. Nesse mesmo sentido, Castel (1999) ressalta que, historicamente, têm sido implementadas políticas públicas com a finalidade de resguardar a sociedade dos riscos que a expansão do mercado produz, das desigualdades enraizadas que, no limite, ameaçam a própria integridade do sistema social vigente.

Foi nesse contexto que o governo brasileiro, a partir da década de 1990, também passou a participar dos eventos sobre educação inclusiva, elaborando normativas nacionais, apoiadas pelos documentos internacionais sobre educação inclusiva, na tentativa de atender às recomendações internacionais e de resguardar-se no cenário competitivo mundial. E, assim, os documentos e normativas nacionais destacam que “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão [...]” (BRASIL, 2008, p. 05).

Assim, Lopes e Fabris (2013, p. 70) destacam que as práticas observadas “desde o segundo mandato do presidente FHC e cada vez de forma mais intensa no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010) e no governo Dilma Rousseff, em andamento desde 2011”, apresentam em seus documentos oficiais e Programas governamentais o termo inclusão.

Nesse sentido, Sposati (2010, p. 175) destaca que, de forma geral, “as políticas públicas no Brasil têm sua institucionalidade marcada por trajetórias isoladas de inclusão na agenda pública a partir de conjuntura e interesses de forças sociais em disputa”. Contudo, a implementação e execução dessas políticas, já desenhadas pela legislação em seus conteúdos originários, é um desafio efetivo, difuso, muitas vezes desfocado, sustentado por um discurso governamental de universalidade, direito fundamental ao acesso universal igualitário.

Isso ocorre, segundo Saes (2001, p. 82), porque as políticas não são implantadas desprovidas de uma reorganização do capital, nem livres da historicidade e “[...] sim em sociedades capitalistas históricas, nas quais a política estatal repercute, há décadas, a influência de outros princípios econômicos”.

Nesse sentido, constata-se que a educação voltada para o capital passa a ser estruturada nos moldes da organização do processo de trabalho de modo que o aluno passa a ser consumidor do ensino, sendo preparado para o mercado de trabalho. De acordo com Frigotto (1998, p. 88), “o princípio fundamental é a liberdade de mercado, pois este é o único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos”. No capitalismo, a cruel realidade mostra diariamente que não há lugar para todos e que jamais todos terão as mesmas oportunidades. A dualidade e a desigualdade são visíveis em todos os âmbitos da vida social na qual existe uma escola para os ricos e outra para os trabalhadores, saúde para ricos e serviços públicos de saúde para os pobres, entre inúmeros outros exemplos que poderiam ser citados neste texto.

Segundo Noma (2013, p. 03), o discurso de que a educação é estratégia essencial para o desenvolvimento social e econômico dos países capitalistas periféricos, entre eles os da América Latina, “faz parte do ideário de orientação neoliberal”. A questão da focalização de recursos estatais direcionados à parcela mais pobre da população é uma das ações políticas decorrentes da doutrina neoliberal. Estratégia para “garantir a governabilidade, a fim de trazer a essa região a estabilidade política, focando os pobres e excluídos socialmente” (LEHER, 1998, p. 92).

Gentili (1998, p. 244) corrobora com essa ideia, afirmando que:

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de



reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade.

Foucault (2006) lembra que visualizar a fragilização social imposta pelo poder capitalista é um importante exercício para que possamos pensar nos investimentos do Estado na vida de cada um de nós. Ele ainda recorda que, independentemente da situação socioeconômica, somos capturados por meio das políticas globais, reguladas pela biopolítica<sup>7</sup> do mercado, que nos condicionam às tramas da desigualdade e das injustiças sociais.

Assim, a inclusão sob a perspectiva do Estado pode ser entendida como uma estratégia “para mobilizar os sujeitos a participar de outras formas mais produtivas, [...] e em distintas instâncias de participação social e educacional” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 116), uma vez que:

[...] A educação deixa de ser um direito social fundamental para o exercício da cidadania e passa a ser uma mercadoria. Nesse âmbito, o processo material de exclusão social capitalista se completa pela exclusão cultural e educacional (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 03).

Menezes (2011) nos ajuda a esclarecer esse deslocamento das práticas e subjetividades produzidas ao discorrer sobre a escola como maquinaria de serviço do Estado:

Essa modelagem de comportamento ou treino de habilidades tomada na época como a maior possibilidade de reabilitação nessas instituições pode ser analisada em função do deslocamento das influências médico-clínicas para a influência que a psicologia do desenvolvimento passa a ter na área educacional neste século. Esse olhar psicologizante, capaz de prever quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas em meados do século XX e continua direcionando as ações educacionais (MENEZES, 2011, p. 24).

Quanto mais analisamos a relação de enquadramento de todos à norma proposta de forma mundializada, mais os retalhos da realidade brasileira nos mostram que as instituições de ensino são articuladoras dessa tarefa, sendo atribuída a elas fundamental responsabilidade no disciplinamento social. Na

---

<sup>7</sup> O termo Biopolítica (1978-1979) foi relatado por Michel Foucault no College de France, sendo utilizado para apresentar a tendência pela qual o poder se modifica no início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas até este período visavam a governar o indivíduo. A biopolítica tem o seu foco no coletivo, na população, sendo uma prática de biopoderes (FOUCAULT, 1978).

atualidade, “mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 49).

A percepção de tais fatores, associados de forma interacionada, nos mostra o peso colocado nos ombros da educação para criar espaços inclusivos e nos leva a refletir sobre a possibilidade de cumprir esse papel desafiador, sobretudo para os profissionais que dela se ocupam, comprometidos com uma educação mais ampla, voltada para a superação deste modelo que atende à sociedade capitalista.

## **2.2 Inclusão no Ensino Superior**

No âmbito da educação superior no Brasil, a base estrutural foi tradicionalmente sendo moldada e sistematizada para atender à reprodução e manutenção das relações do mercado capital e, portanto, apresenta características profissionalizantes. No início da Primeira República, já estavam evidentes as características elitista e excludente, historicamente determinadas que, de forma engenhosa, atribuíam à educação o papel de garantir a reprodução das relações de produção escravistas que tiveram início no período imperial, perpetuando-se com a chegada das primeiras universidades. Dessa forma, a estrutura social capitalista, através do seu sistema econômico, foi relevante para a origem das primeiras universidades, atendendo às exigências locais do mercado (SHEEN, 2000).

Assim, a primeira Universidade do Estado do Paraná, implantada em 1912, estava diretamente ligada ao desenvolvimento do ciclo da erva-mate. Posteriormente, a Universidade do Estado de São Paulo, em 1934, com o ciclo do café. O ciclo da borracha no Amazonas, em 1909, também foi primordial para o surgimento da primeira Universidade Estadual, na cidade de Manaus, que, no final da primeira grande guerra mundial, quando a borracha deixou de ser exportada para a indústria bélica, praticamente fechou as portas, mantendo somente o curso de Direito (SHEEN, 2000).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação no Brasil entre 1934 e 1945, iniciou a padronização do ensino superior, com a vinculação a setores religiosos

conservadores, a Igreja Católica, que discordava do Estado em algumas posições, aderindo a preceitos doutrinários e educacionais no ensino público, como engajamento necessário naquele momento para mediar um diálogo e restabelecer a hegemonia (SCHWARTZMAN, 1984).

Durante o governo de João Goulart, nasceu a Universidade Nacional de Brasília, com Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, posterior reitor desta universidade que teve seu mandato extinto pelo regime militar no golpe de 1964.

Essa vinculação forçada entre os cursos superiores, interesses estatais e os interesses hegemônicos do capital, através do mercado de trabalho, fez com que, na prática, as universidades brasileiras jamais chegassem a ter real autonomia didática e financeira, situação que permanece até hoje (MARTINS, 2000) uma vez que, na atualidade, o ensino superior ainda apresenta uma estrutura centrada na desigualdade econômico-social, através dos mecanismos de seleção que ainda são altamente competitivos, dualistas e elitistas, acentuando ainda mais as desigualdades existentes.

Todo esse processo se radicaliza com a implementação do Neoliberalismo no Brasil que legitimou, por meio de leis e decretos, as propostas dos organismos internacionais que, de modo geral, se fundamentavam num discurso no discurso prometia a inclusão em todos os níveis do ensino.

Nessa direção ideológica, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 1793/1994, recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência, prioritariamente, nos cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, no curso de serviço social e demais cursos superiores”, processo que não se efetivou de fato até o presente momento, comprometendo a mediação pedagógica para conduzir as contradições que a educação inclusiva apresenta e buscar novos referenciais, críticos e comprometidos, para atender os alunos com deficiência. Na verdade, as propostas políticas educacionais inclusivas foram aos poucos sendo implantadas pelo governo sem a formação acadêmica dos professores para atender às especificidades.

Segundo a Secretaria de Educação Superior (SESU), a política de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro tem por objetivo:

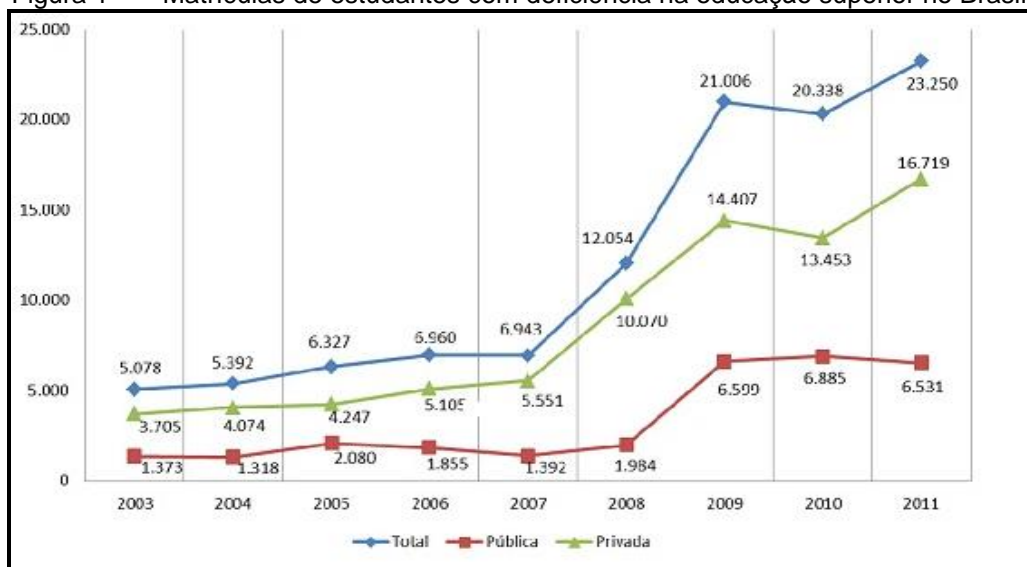
Promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e ou, consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições Federais de Educação Superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação e a efetivação de políticas de acessibilidade universal (BRASIL, 2006, p. 02).

O Ministério da Educação, através de publicação intitulada Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, afirma que “é no âmbito da educação superior que se encontra o maior avanço na implantação de ações que buscam democratizar o acesso dos grupos historicamente excluídos do sistema educacional” (BRASIL, 2006, p. 15).

Segundo Duarte e Ferreira (2010), o Censo Nacional da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005), indicava que havia 11.999 alunos matriculados com deficiência no ensino superior brasileiro, sendo deste total 8.190 nas Instituições Privadas de Ensino Superior e 3.809 nas Instituições Públicas. Destacou-se ainda que no nível nacional foram matriculados 23.250 estudantes com deficiência dos quais somente 205 entraram por meio do sistema de cotas (0,8%).

A Figura 1 a seguir demonstra a evolução, no Brasil, das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior no período de 2003 a 2011:

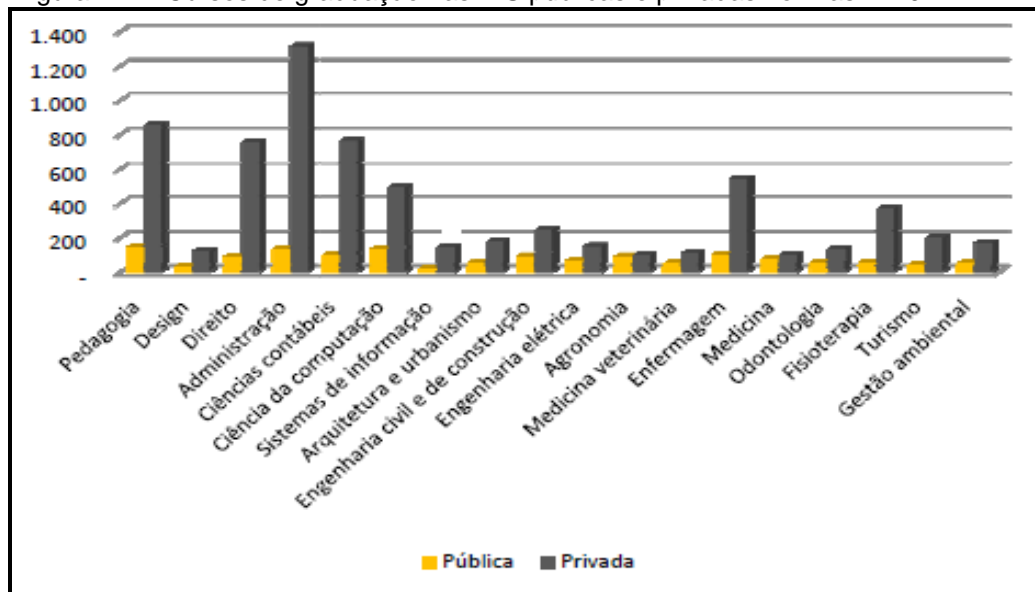
Figura 1 - Matrículas de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil



Fonte: BRASIL (2013, p. 10).

A Figura demonstra que, na educação superior, as matrículas de estudantes com deficiência passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 458%. Ao comparar com o total de matrículas nas IES brasileiras em 2007 (6,7 milhões), as Instituições Privadas de Educação Superior apresentaram 72% das matrículas de estudantes com deficiência. Entretanto, a análise das matrículas de alunos com deficiência no período compreendido entre 2008 e 2010 mostrou uma variação significativa nas instituições públicas de ensino superior, destacando que é esperado que as IES privadas oportunizem um número superior de alunos com deficiência, pois é preciso considerar que apresentam um número de vagas muito superior às IES públicas, conforme demonstração das vagas de alguns cursos pelas IES públicas e privadas no ano de 2011. A Figura 2 abaixo mostra a relação da proporção de vagas em alguns cursos ofertados.

Figura 2 - Cursos de graduação nas IES públicas e privadas no Brasil - 2011.



Fonte: BRASIL (2013, p. 43)

A Figura 2 mostra de forma clara que, de maneira geral, a oferta de vagas nos cursos de graduação nas IES públicas é bem menor do que nas IES privadas, sendo que Administração, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis são os cursos que mais ofertam vagas (BRASIL, 2013, p. 43).

Contudo, segundo Vieira (2014), a qualidade dos serviços educacional não acompanhou a expansão dos cursos nas IES privadas, destacando o alto índice de reprovação dos referidos cursos (82%) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos últimos seis anos. O autor ainda argumenta que os dados que a última

avaliação de qualidade das instituições de ensino superior, realizada no Brasil em 2012, pelo Índice Geral de Cursos (IGC), demonstrou que, aproximadamente, 17% das IES privadas obtiveram conceitos abaixo da média, ficando entre 1 ou 2, numa escala que vai até 5.

O Censo da Educação Superior, MEC/Inep/Deed registrou 20.019 alunos com deficiência matriculados na graduação, “o que corresponde a 0,34% do total. O tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguido da deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%)” (BRASIL, 2010, p. 21).

A Figura 3 apresenta “o percentual dos cursos de graduação que ofertam recursos de tecnologia assistiva segundo o grau acadêmico, por tipo de tecnologia disponível” (INEP, 2013, p. 45).

Figura 3 - Percentual de Cursos de Graduação com acessibilidade para pessoas com deficiência



Nota: Graduação presencial e a distância, com condições de acessibilidade às pessoas com deficiência no Brasil em 2011<sup>8</sup>.

Fonte: INEP, 2013, p. 45.

A Figura 3 evidencia que, de modo geral, os cursos tecnológicos estão mais bem equipados do que os cursos de licenciatura e bacharelado no que se refere aos recursos de acessibilidade às pessoas com deficiência. Possivelmente por apresentarem estruturas físicas e arquitetônicas mais modernizadas, levando-se em

<sup>8</sup> Não inclui área básica de ingresso. A coleta da informação sobre recursos de tecnologia assistiva permite o preenchimento de mais de uma opção, de modo que as Somas não equivalem a 100% para nenhum dos graus acadêmicos.

consideração que são construções atuais e que necessitam de projetos arquitetônicos e estruturais adaptados às normas atuais.

Magalhães (2006, p. 45), ressalta que "[...] se até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiências tinham acesso à educação superior no Brasil, isso esteve associado, inclusive, ao não acesso desta população à educação básica", ponderando que a falta preocupação das instituições de ensino superior, em grande medida, decorriam da falta de uma legislação específica para regular a questão.

Segundo os dados, pode-se dizer que o acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando de forma significativa em consequência do desenvolvimento da educação básica inclusiva (BONDEZAN, 2012). No passado recente, a principal pauta em debate era o direito à matrícula, negada com naturalidade. Na atualidade, porém, isso significa apenas o começo de profundas mudanças. Precisamos oferecer condições favoráveis, permitindo que o aluno com deficiência de fato sinta-se pertencente ao grupo, ultrapassando a barreira da inserção, conforme apontado nos dispositivos legais.

Assim as IES também devem proporcionar aos alunos com deficiência formas de acessibilidade nas suas dependências, sendo requisito constante também no processo de autorização de funcionamento, de reconhecimento de cursos e de credenciamento dessas instituições. A portaria nº 1.679/99 - MEC, em seu art.1º,

[...] determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Pavani e Pozenato (1977), considerando as reformas universitárias, ressaltam que não se trata apenas de leis, decretos, portarias ou medidas legais; uma reforma universitária implica duas proposições fundamentais: na política universitária e na mudança da estrutura e funcionamento das instituições de Ensino Superior. Cabe lembrar que o Estado legitimou compromissos em documentos nacionais e internacionais que ensejam atender essa demanda, o que implica também maior destinação orçamentária para que as ações sejam executadas.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior requer medidas que promovam e auxiliem a concretização desse processo, com destaque para a formação continuada de professores, mediada por uma pedagogia bem planejada, teoricamente sustentada pela reflexão dos envolvidos no processo educativo, a fim de que não se tornem presas das artimanhas presentes em nossa sociedade excludente.

Não é possível pensar que a inclusão limita-se apenas a “depositar” o aluno com alguma deficiência em classes regulares de ensino a partir de leis que nem sempre são cumpridas. É necessário mostrar as contradições sociais e propor alternativas concretas para uma inclusão responsável, que prime pelos investimentos em qualificação de professores e em infraestrutura adequada para o ingresso e a permanência desses alunos no ensino superior. Crespo (2005) também chama atenção para o fator organizacional das instituições de ensino, sendo fundamental na implementação e construção de novas propostas pedagógicas. Os diversos atores envolvidos na educação muitas vezes apresentam opiniões ambíguas e pouca objetivas (CARMO NETO, 2000) perpetuando um padrão de relacionamento que dificulta o processo de uma efetiva inclusão escolar (MACHADO, 2005).

Kafrouni e Pan (2001) destacam que a maioria das instituições de ensino superior não possui um projeto inclusivo, o que representa barreiras como rigidez curricular, metodológica e avaliativa. Indicam ainda que a concepção de aluno vigente na educação tende à homogeneização, o que é incompatível com a inclusão. Essas características desfavorecem a aprendizagem destes alunos que, em diferentes intensidades e níveis, apresentam singularidades (CAPELLINI; MENDES, 2007). Essas questões não favorecem a política de inclusão de pessoas com deficiência, reproduzindo a exclusão no interior das próprias instituições de ensino (ANGELUCCI, 2002).

Nesse sentido, vale o alerta para olharmos as práticas educacionais, refletindo sobre os desafios de atender as demandas apresentadas por vários “tipos deficiência”. A viabilização e operacionalização das políticas de inclusão educacional, como por exemplo, ações afirmativas e linhas de financiamento para obras de acessibilidade, formação de recursos humanos e aquisição de materiais, são fatores fundamentais para a efetivação da inclusão no ensino superior brasileiro.



Podemos afirmar que o não enfrentamento dessas questões significa legitimar as injustiças sociais com discursos pseudotransformador.

Mazzota (2011) reforça que, em todos os níveis de ensino, a maioria dos professores não se sente preparada para atender os alunos com deficiência. O autor reforça que questões como o número expressivo de alunos por professor, a ausência de recursos e de materiais pedagógicos, a precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas muitas vezes se tornam empecilhos para a prática da inclusão escolar. Baptista (2006a, p. 91), nesta perspectiva, destaca que a inclusão escolar “tem exigido que a discussão teórica e pedagógica ultrapasse os muros disciplinares específicos, ampliando o diálogo entre conhecimento produzido no âmbito da antropologia, da medicina, da psicologia etc.”.

Parafrazeando as palavras de Stainback; Stainback (1999, p. 21) “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural” em todos os níveis educacionais. Ainda para a autora, a escola para ser inclusiva deve promover o processo de construção de uma nova sociedade, assumindo, dessa maneira, um papel que vai além da formação educacional, cultural e social, buscando mudanças de outras naturezas, principalmente, ideológica.

Apesar dos vários movimentos internacionais e nacionais buscarem um consenso para uma política de educação inclusiva, o tema ainda tem provocado debates e críticas tanto entre seus defensores quanto entre seus opositores. Essas críticas tiveram origem, principalmente, no desenvolvimento da auto-organização das pessoas com deficiência e no segmento acadêmico, ampliando-se para os mais diversos espaços sociais.

Carvalho (2009) enfatiza que esses debates e críticas, de um modo geral, centram-se no caráter limitado dessas propostas de inclusão educacional e na concepção de sociedade e de educação que perpassa os documentos que a têm norteado. Nesse sentido, Mazzotta (2011) ressalta que a inclusão escolar, em todos os níveis, não garante a superação dos problemas de marginalização dessas pessoas, uma vez que o processo de exclusão da pessoa com deficiência inicia-se com o seu nascimento ou no momento em que a adquire, muitas vezes no próprio seio familiar. Além disso, nas palavras de Rodrigues (2003, p. 95), estar incluído, “é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de

pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Pensar em inclusão de alunos com deficiência intelectual ou cognitiva no ensino superior, por exemplo, é muito complexo, pois, apesar da educação inclusiva preconizar que todos sejam matriculados em turmas comuns, a própria publicação do MEC intitulada: *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental* chama atenção para o fato de que a inclusão das pessoas com deficiência intelectual ainda representa um desafio a ser superado (BRASIL, 2006).

Alunos com deficiência cognitiva ou intelectual representam um “desafio para os objetivos da escola comum em ensinar conteúdo curricular, pois possuem uma própria forma de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (GOMES *et al.*, 2007, p. 16).

Nos casos de deficiência intelectual, as adaptações e adequações curriculares podem ser de dois tipos, ambas interligadas: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não significativas ou de pequeno porte. A primeira refere-se às adaptações de responsabilidade dos gestores da escola, com mudanças no projeto político pedagógico, objetivos, avaliações, temporalidade, currículo e materiais. “A segunda refere-se às adaptações de encargos dos professores, como objetivos, metodologia, temporalidade e avaliação” (REDIG, 2011, p. 79).

Contudo, as diferenças, sejam elas de etnia, de cor, de gênero, físicas, cognitivas, de classe social entre outras, existem e se manifestam dos mais variados modos e nos mais diversos espaços sociais e enquanto a travessia para um novo modelo de sociedade não se concretiza, algo precisa ser feito para começar a romper a bolha da dominação do modelo capitalista.

Oliveira (2002) aponta que a ideia de inclusão fundamenta-se num conjunto de valores que reconhece e aceita as diferenças entre as pessoas e procura garantir o acesso de todos às oportunidades sociais, independentemente de qualquer característica individual.

De acordo com Rawls (2002), filósofo, político e autor do clássico *Uma teoria da justiça*, “o sistema de ensino superior brasileiro, tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão das desigualdades no acesso às suas instituições e na permanência nelas” (RAWLS, 2002, p. 107). O autor ressalta que se deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de

posições sociais menos favoráveis, com objetivo de diminuir gradualmente as desigualdades sociais.

Com essas concepções liberais de alívio dos prejuízos causados pelas desigualdades, o Estado implementou as ações afirmativas como solução conciliatória, uma vez que o histórico da educação superior á mostrava-se há algum tempo incapaz de viabilizar o acesso para todos os interessados nesse nível de ensino.

### **2.3 Políticas Públicas de Inclusão no ensino superior**

Com base em um discurso inclusivo que prometia dar conta dos compromissos assumidos perante as declarações internacionais e de compensar uma dívida histórica com certos grupos considerados banidos da sociedade, não só com as pessoas com deficiência, mas também os negros, indígenas, pobres e outros, a partir da década de 1990, o governo brasileiro iniciou um processo de expansão da IES privadas.

Esse processo resultou em uma ampliação do acesso das pessoas, inclusive, das pessoas com deficiência ao ensino superior, mediante um crescimento expressivo do número de matrículas na educação superior, principalmente na rede privada. Essas IES captaram para si uma demanda reprimida da população de classe média, levando vantagens nas facilidades oferecidas por governos e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como:

[...] recursos financeiros diretos ou indiretos, isenções fiscais, crédito educativo, Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e, em menor escala, recursos para pesquisas concedidos por governos que sistematicamente demonstraram mais generosidade com o lobby empresarial que controla a educação superior privada, do que com os reclamos da comunidade acadêmica que atua nas instituições públicas (GENTILI, 2001, p. 99).

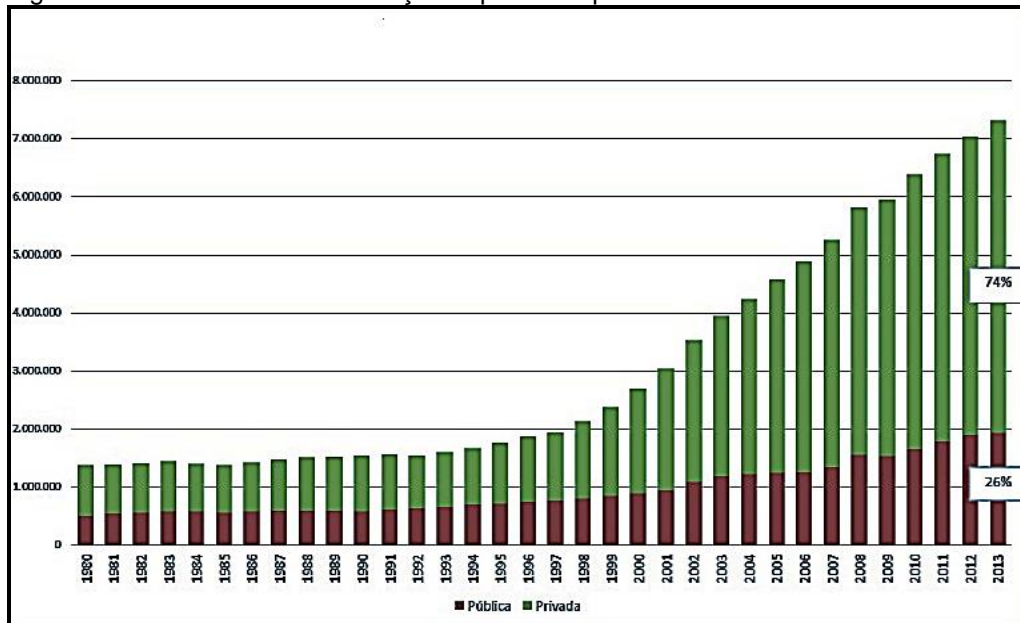
O acelerado crescimento demográfico e o processo de urbanização e industrialização refletiram nas aspirações por mais vagas na educação superior, mas as mudanças que ocorreram não deram conta de tantos anseios (RESENDE, 2011).

Submetidos aos critérios de mérito, só restava aos estudantes mais pobres, com menor acesso a bens culturais durante a infância e adolescência, três caminhos: a desistência, a escolha de uma carreira menos procurada, ou, finalmente, o penoso caminho das instituições particulares, soterrado inúmeras vezes, pelas dificuldades financeiras e pela necessidade de trabalhar (LIMA; BARROSO-HOFFMAN, 2006).

A localização geográfica das IES públicas, normalmente concentradas nas capitais e nas grandes cidades também consistia em um importante fator de exclusão, inclusive porque ainda haviam avançado muito pouco no processo de interiorização.

Entretanto, este cenário apresentou mudança, principalmente nos últimos dez anos. Em 2011 o total de matrículas nas IES brasileiras era de 6,7 milhões. Destas, 77% eram em instituições privadas, e o restante em universidades públicas. O crescimento das matrículas em 2010 foi de 7,1% em relação ao ano de 2009. No período 2011 a 2013, o número de alunos no ensino superior cresceu 16,8%, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. No período 2012 e 2013, o número de matrículas cresceu 3,8%. Sendo, 74,0% deste total nas IES privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2013, p. 05), conforme pode ser observado na Figura (4) a seguir:

Figura 4 - Matrículas na Educação superior no período de 1980 a 2013



Fonte: INEP, 2013, p. 05.

Esses estudantes estavam matriculados em 29.507 cursos de graduação presenciais e a distância, distribuídos em 2.377 instituições de ensino superior pública e privadas.

Os dados divulgados mostraram também que a maioria dos estudantes brasileiros termina o ensino médio em escolas públicas, mas recorre à rede particular para cursar o ensino superior. Esse fato é facilmente compreendido quando analisamos o número de Instituições públicas e particulares de ensino superior, destacando que as IES privadas são a grande maioria (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2013), pois a privatização mercantilizada é o receituário político econômico das medidas liberalizantes para a mercantilização da educação superior.

Apesar das IES privadas serem predominantes no período analisado acima, os resultados mais recentes indicaram uma estabilização da participação desse setor que, em 2010, apresentou 74% das matrículas. Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assiste a uma inédita e significativa expansão. As categorias Federais e Estaduais apresentaram crescimento no número de matrículas de 2001 a 2010 da ordem de 85,9% e 66,7%, respectivamente (INEP, 2011, p. 07).

A carência de vagas públicas é, ainda hoje, uma evidência. A evolução das vagas na educação superior brasileira, na última década, acentuou uma distorção cujos efeitos sentiremos, ainda, por muito tempo.

Além disso, as políticas de ações afirmativas passaram também a ser dirigidas aos grupos sociais específicos, com o propósito de potencializar o seu acesso à educação superior, atendendo reivindicações de lutas sociais de séculos (SEIFFERT; HAGE, 2008).

Ação afirmativa é entendida, segundo Cashmore, *et al.*, (2000, p. 31) em seu Dicionário de relações étnicas e raciais, como “uma política pública voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego”.

No âmbito da diversidade destacamos o conceito apresentado por Moehleck (2002, p. 07), que define:

[...] ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

O sistema de cotas, por exemplo, é um modelo de ação afirmativa que visa a reservar um percentual de vagas, uma cota, dentre as oferecidas, para estudantes de determinado grupo, como, por exemplo, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

As cotas raciais, por exemplo, surgiram de uma demanda antiga do movimento negro, e o debate generalizado na sociedade brasileira sobre “ações afirmativas se fortaleceu com a participação ativa do país na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul” (UNESCO, 2001).

Os debates e reivindicações no âmbito da promoção da igualdade racial se fortalecem com o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), em 1996. Destacamos que, no mesmo ano, incentivado pelo poder público, foi instituído o Sistema de Cotas Raciais, através das ações afirmativas que envolvem a educação superior. O mesmo propõe:

1 - Apoiar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas e ações sociais para a redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes no País, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento e conferindo prioridade às necessidades dos grupos socialmente vulneráveis; 122- [...] Apoiar a adoção, pelo poder público e

pela iniciativa privada, de políticas de ação afirmativa como forma de combater a desigualdade (BRASIL, 2002b, p. 01-13).

Assim, a partir de 2001, surgem algumas políticas de ações afirmativas para a população negra por decisão do Poder Público, e, em dezembro do mesmo ano, o Ministro da Justiça, assinou uma portaria que determinava a contratação, até o final de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de pessoas com deficiências físicas para os cargos de assessoramento do Ministério. O mesmo princípio deveria ser aplicado às empresas de prestação de serviços para o órgão federal.

A Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 menciona como um objetivo do Ensino Superior:

Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de Programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

Em 2004, foi lançado o Projeto de Lei (PL) nº 3627, no qual, as universidades públicas federais deveriam reservar 50% de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos oriundos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. O referido projeto não foi aprovado.

Em agosto de 2012, a presidente Dilma Rousseff regulamentou a Lei nº 12.711<sup>9</sup>, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio de nível técnico, fixando reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas, negros, pardos e de povos indígenas. A chamada Lei das Cotas define que as Instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Ministério da Educação, e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas. A lei não atinge as instituições de ensino estaduais ou privadas (BRASIL, 2012).

No mesmo período, o Ministério da Educação anunciou o Sistema de Seleção Unificado (SISU), que é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual as instituições públicas de educação superior participantes selecionariam novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2013c).

---

<sup>9</sup> Sancionado pela presidente Dilma Rousseff, configurando-se então como Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Este Decreto-Lei regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

As instituições que optassem por utilizar o ENEM participariam de um Sistema de Seleção Unificada, informatizado e online. Nesse sistema, as universidades informariam quantas vagas teriam disponíveis para cada curso, e qual seria o peso que cada uma das grandes áreas do conhecimento teria na nota final do aluno – linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação e língua estrangeira); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Poderiam se inscrever na seleção unificada os estudantes que tivessem feito o ENEM. O candidato a uma vaga no ensino superior poderia concorrer a cinco cursos ou instituições, mas apenas naquelas universidades que adotassem o ENEM como forma de ingresso (BRASIL, 2013c).

A expectativa do MEC é que todas as instituições federais adotem de alguma forma o novo ENEM como seleção. As instituições poderão compatibilizar o novo formato de seleção com as políticas afirmativas já adotadas. São quatro as possibilidades de se utilizar a nota do ENEM: como fase única; como primeira fase; como fase única para as vagas remanescentes, após o vestibular; ou combinado ao atual vestibular da instituição. Neste último caso, a universidade definirá o percentual da nota do ENEM a ser utilizado para a construção de uma média junto com a nota da prova do vestibular. Cada IES divulgará em seus editais qual o formato a ser adotado em cada curso (BRASIL, 2013c).

Em termos de vagas, destaca-se ainda a lei federal de cotas, que obriga as universidades federais a reservar pelo menos 12,5% das vagas para alunos de escolas públicas. Até o vestibular de 2016, o total de vagas reservadas crescerá gradualmente até atingir 50% do total. Dessas, a metade se destinará a estudantes cuja renda mensal familiar é igual ou menor a um salário mínimo e meio por pessoa (BRASIL, 2012).

As instituições têm o prazo de 4 anos para a implementação integral da nova lei, ou seja, nos vestibulares de 2013, as instituições deveriam ter reservado no mínimo 12,5% do total de vagas; em 2014, 25%; em 2015, 37,5%, e, em 2016, a metade das vagas (50%), como prevê a lei. Assim, em 2016, todas as instituições deverão ter reservado 50% de suas vagas para as cotas. Essa medida é considerada importante para compensar temporariamente as desigualdades históricas de acesso para as pessoas menos favorecidas ao ensino superior.

Entretanto, Fernandes e Cavalcante (2006) alertam que é fundamental reconhecer que a política compensatória é uma forma de minimizar o problema,



podendo maquiá-lo sem resolvê-lo. Nessa perspectiva o Estado atende, em parte, às reivindicações dos excluídos, de modo que a realização da política nunca se completa (FERNANDES; CAVALCANTE, 2006), demandando novas formas de mobilização para que as condições de permanência sejam concretizadas.

As instituições de ensino que já têm algum tipo de cota devem adaptar suas regras às determinações legais. Quando a reserva de vagas existente for menor do que a lei, a instituição precisa aumentar o número de vagas até os percentuais indicados. Se for maior, fica a critério da instituição diminuir ou não. A forma de seleção dos alunos cotistas (Vestibular, ENEM, Programa de Avaliação Seriada, etc.) fica a critério da instituição de ensino.

Assim, o Sistema de Cotas tem sido apreciado pelos Conselhos Universitários ou órgãos equivalentes, o que lhe confere diferentes formas e percentuais de vagas disponibilizadas entre as instituições brasileiras.

Abordando o ensino superior, Silverio *et al.*, (2011) identificaram 08 modelos de ação afirmativa, com destaque para bonificação (referiu-se à disponibilização de um número de vagas diferentes para a população dos distintos grupos sociais e/ou com deficiência), vagas suplementares (vagas criadas além daquelas que já existiam), licenciaturas interculturais que destinam todas as vagas de um determinado curso para “[...] *estudantes cujo componente étnico-racial os identifica como pertencentes a grupos sociais de minorias, nesse caso, indígenas, ampliando o seu acesso ao ensino superior*” (SILVEIRO *et al.*, 2011, p. 18).

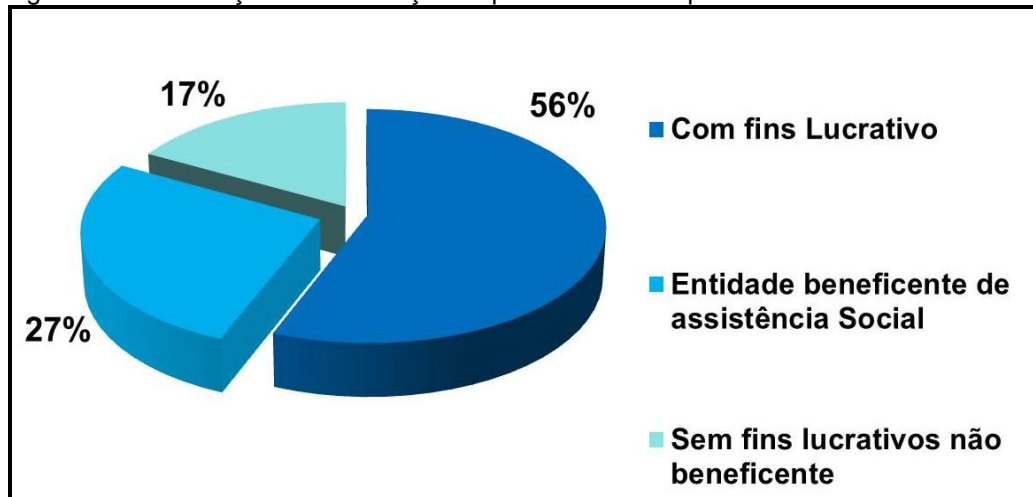
Analisando a política de inclusão no Brasil de uma maneira geral, verifica-se que a legislação é farta e se ramifica para diversos modelos. Só a Cartilha “Acessibilidade”, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, listou 50 atos legais federais, sendo: 17 leis, 12 decretos, 17 portarias, quatro instruções normativas, e ainda resoluções e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Entretanto, apesar das leis, diversos modelos de “*inclusão*” são observados na tentativa de se obter um sistema de cotas que pudesse de fato atender as desigualdades existentes.

A Lei do Governo Federal nº. 11.096/2005, instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) com o objetivo de conceder bolsas de estudo “parciais ou integralmente a alunos do sistema privado de ensino, com critérios de elegibilidade

sobre a responsabilidade de cada Instituição de Ensino Superior que adotou este Programa” (BRASIL, 2013e, p. 11).

Ao mencionar o PROUNI, destaca-se que o Programa prevê isenções fiscais e previdenciárias para as instituições de ensino superior (IES) privadas que buscam a sua adesão. A principal isenção federal é a do imposto de renda e a estadual é a do ICMS. Conforme pode ser observado na Figura 5, a maioria das IES que aderiram ao Programa são instituições com fins lucrativos, que assumem o compromisso de aplicar seus lucros na atividade educacional.

Figura 5 - Instituições de Educação Superior no Brasil que aderiram ao PROUNI

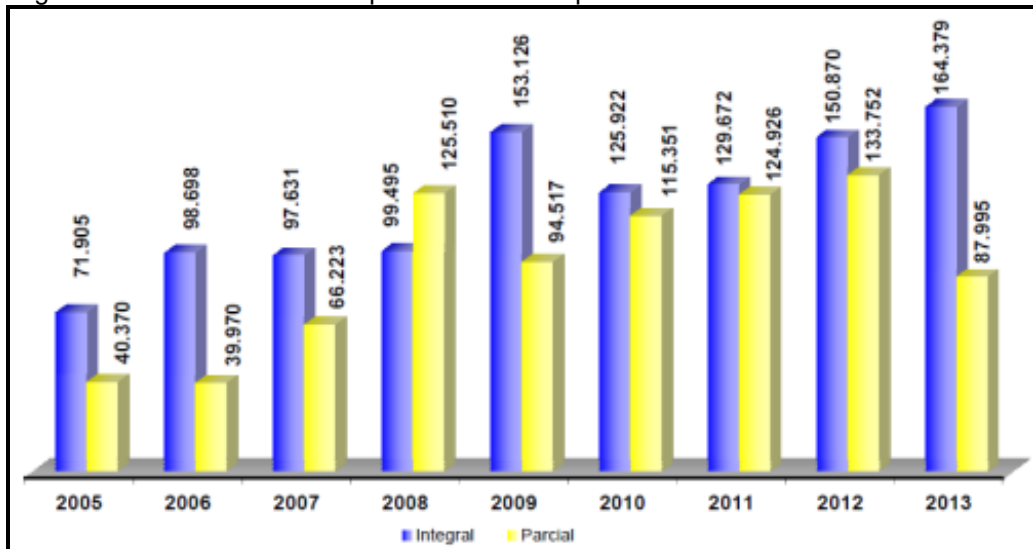


Nota: Sisprouni 06/11/2013 - PROUNI 2005-2º 2013.  
Fonte: BRASIL, 2013.

Segundo o MEC, até 2004, as IES sem fins lucrativos gozavam de isenções fiscais, com baixa fiscalização pelo poder público. Outro fator preocupante é que as “próprias IES definiam quem seriam os beneficiários, sendo que, em muitos casos, eram filhos de professores e de funcionários das instituições” (BRASIL, 2013e, p. 11).

Em 2013, as IES privadas ofereceram 252.374 vagas para bolsistas, sendo que desse total de vagas, 164.379 foram destinadas a bolsas integrais e 87.995 a bolsas parciais, conforme demonstra a Figura 6.

Figura 6 - Bolsas ofertadas pelo PROUNI no período entre 2005 a 2013

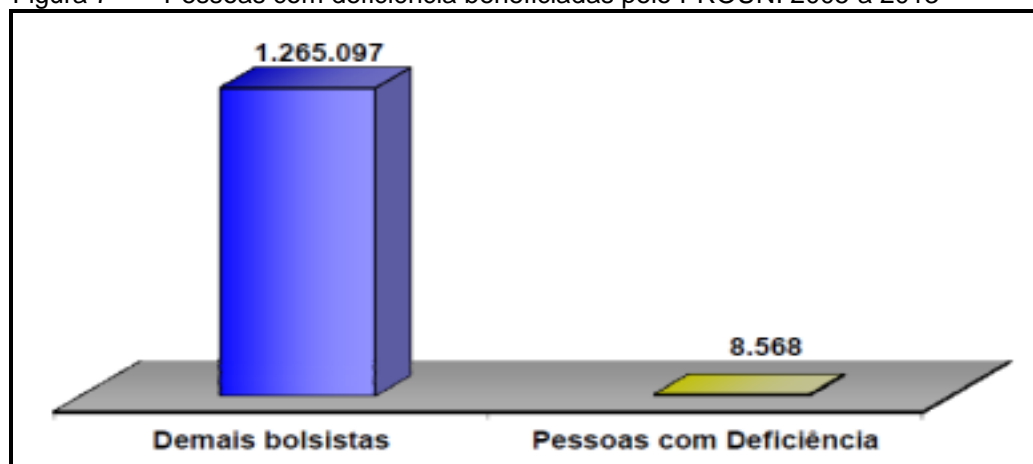


Nota: Sisprouni 06/11/2013 - PROUNI 2005-2º 2013.

Fonte: BRASIL, 2013.

O Programa reserva vagas para “pessoas com deficiência, e para os candidatos que se autodeclararem negros, pardos ou índios” (BRASIL, 2005, p. 03). No período de 2005 a 2013, foram concedidas 8.568 vagas às pessoas com deficiência, representando 0,67%, percentual baixíssimo quando comparado ao total de bolsas: 1.265.097 (Figura 7).

Figura 7 - Pessoas com deficiência beneficiadas pelo PROUNI 2005 a 2013



Nota: Sisprouni 06/11/2013 - PROUNI 2005-2º 2013.

Fonte: BRASIL, 2013

Rocha (2011, p. 474), ao se referir ao PROUNI, destaca que essa política não é democrática, acentuando as desigualdades sociais e educacionais, na medida em que nega ao aluno “o direito a um contexto acadêmico plural, que se apoie no tripé ensino, pesquisa e extensão, capaz de fomentar uma educação superior de

qualidade e socialmente referendada”, uma vez que a função social das IES privadas está voltada ao lucro, “destruindo as oportunidades de produção de conhecimentos crítico-contextualizados que possam engendrar elementos para a construção de um projeto societário que venha andar na contramão do capital” (ROCHA, 2011, p. 474).

Esse mecanismo de financiamento público indireto para as IES privadas é também questionado uma vez que, com a compra de vagas ociosas do setor privado, cuja qualidade pode ser questionada conforme sugerem as avaliações de âmbito nacional, deixa-se de arrecadar recursos que poderiam ser investidos nas IES públicas.

Além disso, destaca-se que a população de baixa renda “[...] não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que na maioria dos casos apenas as IES públicas podem oferecer, tais como: moradia estudantil, alimentação subsidiada, entre outros” (CARVALHO ALMEIDA, 2005, p. 13).

Outro modelo de ação afirmativa para inclusão social, denominado “Argumento de Inclusão”, se faz por meio do acréscimo de 10% na nota final do estudante que tiver frequentado a escola pública desde a 6ª ano do Ensino Fundamental e estiver no perfil de renda abaixo de 1,5 salário mínimo, ou do estudante que se autodeclarar negro, pardo ou indígena. Este argumento de inclusão, entretanto, não alcança os candidatos com deficiência. Como exemplo desse modelo (argumento de inclusão), citamos o da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que já utilizou essa forma de acesso a seus cursos superiores (MONTEIRO, 2003).

O Ministério da Educação, como Órgão Federal responsável pela elaboração de diretrizes educacionais que orientam os sistemas de ensino em cumprimento dos requisitos legais visa Programar política de *acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior*. Em consonância com o disposto nos Decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instituiu o Programa Incluir, que apresentava os seguintes objetivos:

Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES); Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; Fomentar a criação e/ou consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;

Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. Criação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição proponente; Reestruturação de Núcleos de Acessibilidade existentes na Instituição proponente (BRASIL, 2007a, p. 02-03).

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), passou a apoiar projetos das IFES, “com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade”, que se estruturam com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, Programas de extensão e Programas de pesquisa.

Até 2010, os recursos do Programa Incluir eram colocados à disposição, por meio de editais e as universidades participavam de uma seleção para serem contempladas com os valores. O MEC, por meio do governo de Dilma Rousseff, mudou o formato do Programa e, a partir do ano de 2012, passou a definir os recursos orçamentários para cada universidade, através dos Núcleos de Acessibilidade (CRISTALDO, 2012), como observado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Recursos alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias (UO) das IFES 2013  
(Continua)

UNIVERSIDADES FEDERAIS UO		SIGLA	ALUNOS MATRICULADOS GRADUAÇÃO	VALORES DISTRIBUÍDOS
<b>Total</b>			<b>862.142</b>	<b>R\$ 11.000.000,00</b>
1	26273	<b>FURG</b>	8.924	R\$ 113.860,59
2	26352	<b>UFABC</b>	5.639	R\$ 71.947,54
3	26275	<b>UFAC</b>	8.840	R\$ 112.788,84
4	26231	<b>UFAL</b>	21.309	R\$ 271.879,81
5	26270	<b>UFAM</b>	22.638	R\$ 288.836,41
6	26232	<b>UFBA</b>	29.462	R\$ 375.903,27
7	26233	<b>UFC</b>	25.213	R\$ 321.690,63
8	26252	<b>UFCG</b>	15.848	R\$ 202.203,35
9	26284	<b>UFCSPA</b>	1.475	R\$ 18.819,41
10	26264	<b>UFERSA</b>	5.926	R\$ 75.609,35
11	26234	<b>UFES</b>	19.784	R\$ 252.422,45
12	26236	<b>UFF</b>	29.834	R\$ 380.649,59
13	26235	<b>UFG</b>	21.297	R\$ 271.726,70
14	26350	<b>UFGD</b>	5.435	R\$ 69.344,73
15	26237	<b>UFJF</b>	14.257	R\$ 181.903,91
16	26263	<b>UFLA</b>	6.182	R\$ 78.875,64
17	26272	<b>UFMA</b>	18.035	R\$ 230.107,11
18	26238	<b>UFMG</b>	31.248	R\$ 398.690,70

Quadro 2 - Recursos alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias (UO) das IFES 2013(Conclusão)

UNIVERSIDADES FEDERAIS UO		SIGLA	ALUNOS MATRICULADOS GRADUAÇÃO	VALORES DISTRIBUÍDOS
<b>Total</b>			<b>862.142</b>	<b>R\$ 11.000.000,00</b>
19	26283	UFMS	15.079	R\$ 192.391,74
20	26276	UFMT	19.208	R\$ 245.073,32
21	26277	UFOP	10.174	R\$ 129.809,24
23	26240	UFPB	28.387	R\$ 362.187,44
24	26242	UFPE	29.982	R\$ 382.537,91
25	26278	UFPEL	13.480	R\$ 171.990,23
26	26279	UFPI	24.934	R\$ 318.130,89
27	26241	UFPR	25.987	R\$ 331.566,03
28	26253	UFRA	2.961	R\$ 37.779,16
29	26351	UFRB	6.945	R\$ 88.610,69
30	26244	UFRGS	27.391	R\$ 349.479,55
31	26245	UFRJ	40.197	R\$ 512.870,27
32	26243	UFRN	26.386	R\$ 336.656,84
33	26248	UFRPE	12.024	R\$ 153.413,24
34	26250	UFRR	5.094	R\$ 64.993,93
35	26249	UFRRJ	11.972	R\$ 152.749,78
36	26281	UFS	24.114	R\$ 307.668,57
37	26246	UFSC	24.536	R\$ 313.052,84
38	26280	UFSCAR	10.885	R\$ 138.880,83
39	26285	UFSJ	9.056	R\$ 115.544,77
40	26247	UFSP	17.632	R\$ 224.965,26
41	26251	UFT	11.787	R\$ 150.389,38
42	26254	UFTM	3.998	R\$ 51.010,16
43	26274	UFU	18.545	R\$ 236.614,15
44	26282	UFV	13.454	R\$ 171.658,50
45	26255	UFVJM	6.120	R\$ 78.084,58
46	26271	UNB	29.034	R\$ 370.442,46
47	26260	UNIFAL	5.253	R\$ 67.022,60
48	26286	UNIFAP	5.856	R\$ 74.716,23
49	26261	UNIFEI	3.845	R\$ 49.058,04
50	26262	UNIFESP	7.794	R\$ 99.443,02
51	26266	UNIPAMPA	8.028	R\$ 102.428,60
52	26268	UNIR	9.446	R\$ 120.520,75
53	26269	UNIRIO	8.372	R\$ 106.817,67
54	26230	UNIVASF	5.068	R\$ 64.662,20
55	26258	UTFPR	19.188	R\$ 244.818,14

Fonte: BRASIL, 2013, p.20-21 (SECADI/SESU).

As Universidades Federais da Fronteira Sul (UFFS), do Oeste do Pará – (UFOPA), da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Integração Latino-Americana (UNILA) não receberam recursos por meio desta matriz. Entretanto a UNILA e a UFFS receberam recursos extras e devolveram a União no final do ano de 2013, segundo informações das técnicas em assuntos educacionais da instituição, Vanessa Woicolesco e Regiane Cristina Tonatto, por serem instituições criadas há pouco tempo e não apresentarem núcleo de acessibilidade estruturado no momento.

O Quadro 2 demonstra que, apesar da mudança apresentada na forma de contemplação das instituições federais através do Programa Incluir, os recursos orçamentários alocados ainda são poucos, quando analisado o número de alunos

matriculados e suas necessidades. O Quadro 2 também demonstra que nem todas as IFES estão incluídas nesse Programa.

Ressalta-se que o Programa Incluir transfere recursos orçamentários somente para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que o referido programa não contempla as Universidades Estaduais. Entretanto, observa-se que, através das ações desenvolvidas, o Programa vem servindo de modelo para muitas Universidades Estaduais, principalmente na criação de núcleos e Programas de acessibilidade, como é o caso do PEE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Segundo o Programa Incluir, entende-se por núcleo de acessibilidade “a constituição de um espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição” para a articulação das relações no ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 52).

O Decreto nº 5.626/2005 da Presidência da República, em seu Artigo 3º, parágrafos 1º e 3º, determinou que, a partir de janeiro de 2007, fossem cumpridas várias medidas de adequação nos currículos das universidades, relacionadas com o ensino de Libras, que deveriam estar implantadas no horizonte máximo de dez anos, ou seja, até dezembro de 2015, cabendo, inclusive, a contratação de instrutores de nível médio (Inciso II) para sua viabilização. Considerando que o período já está finalizando, o ensino em Libras no Brasil não deve conseguir alcançar o número de educadores necessários para esta tarefa.

Atualmente, verifica-se que no Brasil as políticas de inclusão adotadas com o objetivo de diminuir as discrepâncias sociais, ainda são implementadas predominantemente nas instituições federais. Em decorrência disso, muitas regiões do país não são beneficiadas por essas políticas, na medida em que a grande maioria das IES estaduais e municipais implantaram políticas de cotas para afrodescendentes, índios e estudantes oriundos de escolas públicas, mas ainda não as adotaram para pessoas com deficiência.

Entretanto, é preciso pontuar que as cotas não garantem a permanência desses alunos, ressaltando que a universidade precisa desenvolver políticas, como capacitação de professores, condições de trabalho, acompanhamento e observação da realidade social do aluno.

Assim, condições de acessibilidade à comunicação acadêmica e aos materiais pedagógicos devem efetivar-se mediante demanda desses estudantes,

cabendo às IES essa responsabilidade bem como avaliação gradativa do número de estudantes com deficiência matriculados na instituição para aprimorar as condições de acessibilidade e permanência.

Atender à demanda colocada pela política de inclusão educacional sem o enfrentamento dos problemas gerais que envolvem a educação brasileira, como a falta de investimentos financeiros, pode significar a manutenção da exclusão, inclusive no interior das instituições de ensino, na medida em que os alunos têm garantia de ingresso, mas não de aprendizado ou mesmo de permanência nas instituições.

Para a efetivação da inclusão, as instituições de ensino superior (IES) devem disponibilizar profissionais capacitados, condições de trabalho e serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes.

No caso do Governo do Estado do Paraná, o Decreto nº 4.446, de 06 de dezembro de 1984, aprovou e regulamentou a Lei nº 7.875, de 02 de julho de 1984, que dispõe sobre a ação social do Estado no que diz respeito à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiências. Como consequência, as Universidades Estaduais do Estado do Paraná, em conformidade com as leis e decretos que serão abordados a seguir, devem complementar ações e medidas visando acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior de Estado (BRASIL, 1984).



### 3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ: ACESSO E ACESSIBILIDADE

A educação superior do Estado do Paraná surge com a implantação da Universidade Federal do Paraná que, em 1912, começou a funcionar como instituição particular na capital curitibana. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. Em 1950, tornou-se pública e gratuita e ampliou o número de cursos ofertados (PARANÁ, 2010).

Posteriormente, consolidou-se com a construção do Hospital de Clínicas (1953), do Complexo da Reitoria (1958) e do Centro Politécnico (1961). Na atualidade apresenta Câmpus em municípios do interior do Estado, como o Município de Palotina.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET, que visam à formação profissionalizante, espalharam-se pelo interior do Estado por meio de estruturas *multicâmpus* (SHEEN, 2000). Na década de 1960, o sistema universitário do Paraná ampliou-se, através da consolidação de mais três centros universitários, a saber, Universidades Estaduais de Londrina (UEL), de Maringá (UEM) e Ponta Grossa (UEPG) (PARANÁ, 2010).

A educação superior no Estado do Paraná também acompanhou as tendências presentes na educação superior no mundo contemporâneo, movidas predominantemente pela força do mercado, “através da qual se processou a expansão capitalista no Paraná, obedecendo à lógica do movimento antagônico e desigual do capitalismo” (SHEEN, 2000, p. 91). Esse processo avançou de forma significativa, mas a própria secretaria estadual de educação reconhece ainda a:

não existência de um Sistema Único de Educação, marcado pelo distanciamento entre educação superior e educação básica; um ensino superior de base excessivamente meritocrática, que implica em uma educação pública voltada, historicamente, para as elites; coexistência ambígua entre educação pública e privada, reflexo histórico de disputas no seio da sociedade brasileira entre projetos educacionais distintos, em que houve maior sucesso das modalidades privatistas (PARANÁ, 2010, p. 725).

As leis e normativas sobre educação da pessoa com deficiência implementadas no Estado do Paraná, em suma, estão voltadas à educação básica.

As Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual atendem à Educação Básica no Estado e funcionam em estabelecimentos públicos ou privados de ensino regular, desde que estas instituições estejam conveniadas a Secretaria Estadual da Educação, atendendo os quesitos exigidos e em turnos diferentes ao da escolarização.

A Lei Estadual nº 16.725/2010 “dispõe que os estabelecimentos da rede estadual pública e da rede privada ficam obrigados a disponibilizar, tantas quantas forem necessárias, cadeiras especiais para os alunos portadores de deficiência” (PARANÁ, 2010, p. 808). Essa diretriz passou a ser questionada pelos profissionais da educação, na medida em que imensas dificuldades são vivenciadas no cotidiano das escolas paranaenses, pelas peculiaridades individuais apresentadas na deficiência e a falta de estrutura e estratégias de qualificação profissional que demonstrem real interesse com a questão.

Entretanto, destaca-se que a deliberação do Estado do Paraná n.º 01/10, aprovada em 09/04/2010, na Seção II Do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) propõe:

plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com 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 (PARANÁ, 2010, p. 700).

Nesse contexto, destacam-se, ainda, o Art. 40, que pontua que “a autorização de cursos superiores de tecnologia será embasada no Catálogo Nacional de Cursos, publicado pelo MEC” (PARANÁ, 2010, p. 704), e as diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos Inclusivos do Estado do Paraná, que explicitam o compromisso do Estado [...] “de buscar novos caminhos para superar obstáculos presentes no seio social, os quais distanciam segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação” (PARANÁ, 2006, p. 35).

O Estado do Paraná, através da Secretaria Estadual de Educação atuou de forma ajustada às Diretrizes Nacionais no período compreendido entre 1996 e 2002. Após este período,

houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias. Esse confronto se dá em decorrência da defesa, pelo MEC/Seesp, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 30).

A política educacional adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná até momento tem optado pela permanência das classes especiais e das instituições especializadas, formando uma rede de apoio, por meio de transferência de recursos financeiros e suporte técnico, em parceria com organizações não governamentais, tendência contrária ao posicionamento nacional. Dessa forma, a oferta de vagas para alunos com deficiência em escolas especializadas foi expandindo-se de forma gradativa pelo Estado, consolidando uma política centrada na institucionalização, o que explica, em grande medida, o baixo índice com deficiência no ensino superior no Paraná.

Os dados estatísticos apresentados mostraram que “dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum tipo de atendimento educacional especializado, correspondendo ao percentual significativo de 88,72% de cobertura” (PARANÁ, 2006, p. 32), demonstrando que 65% dos alunos eram atendidos pelas escolas especiais.

Com o discurso de Programar uma política pública de inclusão educacional, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná divulgou em 2002 um documento intitulado “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”. Esse documento foi elaborado com a participação de representantes de vários segmentos da sociedade civil, profissionais envolvidos com a educação em vários setores descentralizados pelo Estado nos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação (NREs), Instituições de Ensino Superior e aproximadamente 70 organizações governamentais e não governamentais da área. O documento apresentava propostas para educação das pessoas com deficiência, em curto, médio e longo prazo, em quatro grandes eixos: aspectos atitudinais, gestão político-administrativa do sistema, comunidade escolar e sociedade civil.

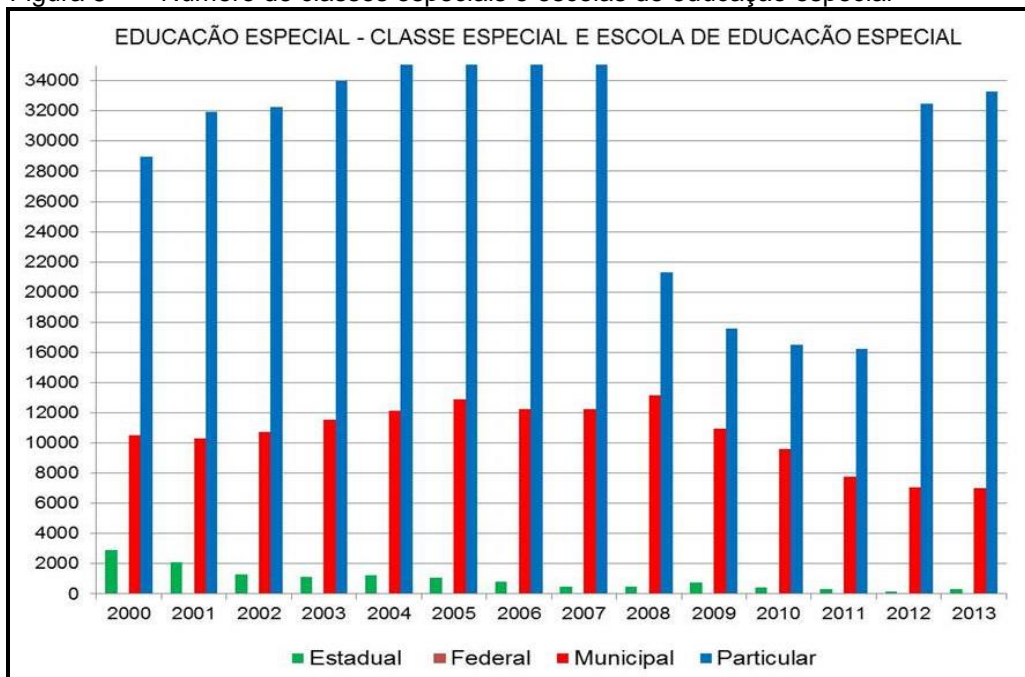
Apesar da construção coletiva, através da ampla participação da sociedade, as propostas apresentadas de educação inclusiva não foram contempladas politicamente, sendo alvo de manifestações através de passeatas, que foram destaques na mídia paranaense pelo descaso ao que foi sinalizado no documento.

O número de alunos com deficiência atendidos no Estado do Paraná se expandiu passando de 52.139 alunos atendidos, em 2002, para 79.375, em 2006. Observou-se que na rede pública o crescimento foi maior, passando de 17.796, em 2002, para 40.760 alunos em 2006, o que equivale a 129,04% de crescimento.

Enquanto os da rede conveniada não ultrapassaram 6,8% de expansão, nos últimos três anos, os apoios pedagógicos especializados, representados pela autorização de funcionamento de salas de recursos, a contratação de intérpretes de Libras e professores de apoio permanente, entre outros, cresceu 118,2% (PARANÁ, 2006, p. 34).

A diferença entre a oferta de serviços públicos e particular/conveniada ao Estado é grande, quando analisamos o número de classes especiais e escolas de educação especial, conforme apresentado na Figura 8.

Figura 8 - Número de classes especiais e escolas de educação especial



Fonte: PARANÁ/SUDE/DIPLAN/Coordenação de Informações Educacionais (2014).

Nesse contexto o Estado do Paraná, em atenção a Deliberação n. 02/03, vem aumentando de forma gradual, desde 2003, o suporte oferecido na rede de educação, como a remoção das barreiras físicas nas instituições de ensino, adaptações de estruturas físicas e arquitetônicas, e a realização de concurso público para a complementação de recursos humanos. Desafio que permanece até o momento atual.

As linhas e diretrizes da educação do Estado do Paraná apresentaram em 2006 diretrizes curriculares para a educação especial e construção de currículos, que enfatizam as seguintes ações:

- a construção de culturas inclusivas (comunidade escolar e sociedade civil): envolve propostas para a construção de uma comunidade escolar segura, receptiva, colaborador e estimulante em que todos são considerados importantes para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação;
- a elaboração de políticas inclusivas (secretarias municipais e estaduais de educação): envolve a organização de apoios e a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, de modo que a escola desenvolva capacidade de responder às necessidades dos alunos, sem nenhum mecanismo de exclusão;
- a dimensão das práticas inclusivas (professores e equipe técnico-pedagógica): envolve a organização do processo de aprendizagem, por meio da flexibilização e adaptações curriculares – de conteúdos, métodos, avaliação – de modo a contemplar a participação de todos os alunos, considerando seus conhecimentos prévios, suas necessidades linguísticas diferenciadas e o contexto social (PARANÁ, 2006, p. 49).

Com relação à educação superior no Estado do Paraná, destacamos que a política de cotas adotada nas IES Estaduais é referenciada e amparada no inciso III do artigo 3º da Constituição Federal no sentido de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, através do sistema de cotas. Prerrogativas tais que permitiram a criação do sistema de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e para estudantes que se autodeclararem negros ou indígenas. Não há, entretanto, menção à reserva de vagas para pessoas com deficiência, assim como na Constituição do Estado do Paraná, promulgada em 1989.

Além disso, uma delas, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), estabelece como uma de suas finalidades, no inciso IX do artigo 3º de seu Estatuto, “*propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social*”. Entretanto as aprovações do Conselho Universitário e a discussão da política de cotas na UEL também não sistematizaram reserva de vagas para pessoas com deficiência, de acordo com a Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário.

A Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário da UEL estabelece a reserva de vagas no concurso vestibular para o sistema de cotas. O artigo 1º desta Resolução assegura até 40% das vagas de cada curso de graduação a estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que até metade das vagas

deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros, destacando em seu §1º que esses percentuais serão proporcionais à quantidade de inscritos por cursos. O artigo 3º da Resolução citada estabelece como negros os que possuírem pele de cor preta ou parda. O artigo 4º atesta que os percentuais para reserva de vagas deveriam vigorar por período de 7 (sete) anos, contados a partir da sua implantação em 2005. Portanto, o prazo em questão encerrou-se com a realização do concurso vestibular 2011. Diante do exposto, em 17 de dezembro de 2010, o Conselho Universitário indicou membros para compor uma Comissão que apresentou uma metodologia e cronograma para análise do assunto na Instituição, ambos aprovados em 25 de fevereiro de 2011.

De acordo com o disposto na Resolução nº133/2013-CEPE, de 1º de agosto de 2013, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) foi a primeira Instituição de Ensino Superior Pública do Estado a aderir ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), com a 1ª Edição no concurso vestibular de 2014, que decidiu:

Art. 1º Aprovar a adesão da Unioeste ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para o Processo Seletivo das vagas iniciais dos cursos de graduação da Unioeste, no percentual de 50% das vagas, para o ano 2014.

Art. 2º A título de reserva de vagas (cotas), a Unioeste destina cinquenta por cento das vagas iniciais de cada curso de graduação para alunos oriundos de escola pública.

A partir desta adesão, a UNIOESTE passou a destinar 50% das vagas a candidatos cotistas, ou seja, aqueles que não tenham concluído curso de graduação e que fizeram todo o ensino médio, exclusivamente, em escola pública do Brasil. As demais vagas (50%) serão para ampla concorrência. Desse modo, por exemplo, em um curso que tenha 40 vagas, 20 vagas serão para candidatos cotistas e 20 vagas serão para ampla concorrência. Em resumo: 20 vagas serão para ingresso via SISU e 20 vagas serão para ingresso via Vestibular (UNIOESTE, 2014).

O Vestibular e o SISU são processos distintos e independentes. Para o ingresso na série inicial dos cursos de graduação, é necessária a participação em pelo menos um desses processos. A critério do candidato, é permitida a participação nos dois processos. Entretanto, para aqueles que pretenderem participar do SISU 2015, será obrigatória a participação no ENEM 2014. Aqueles que optarem por participar apenas do Vestibular, não têm necessidade nem de informar nem de participar de nenhuma edição do ENEM. Tanto no SISU, quanto no Vestibular, a

seleção será feita de acordo com sua classificação, frente ao desempenho dos demais candidatos (UNIOESTE, 2014).

Para o ano letivo de 2015, a UNIOESTE já divulgou que manterá sua participação no Sistema de Seleção Unificada do Governo Federal, o SISU, utilizando a distribuição de vagas anterior, ou seja, 50% das vagas das séries iniciais dos cursos de graduação serão disponibilizadas para ingresso pelo SISU e 50% pelo Vestibular. Para a inscrição pelo SISU, o candidato deveria participar do ENEM 2014, observando e cumprindo seus prazos e normas, bem como estar atento para a abertura do processo de inscrição no SISU 2015, que normalmente ocorre no mês de janeiro (UNIOESTE, 2014).

Ao analisarmos os critérios de acessibilidade nas IES do Estado do Paraná, constatamos que a referência utilizada são as leis e normativas nacionais, que são reproduzidas através dos Núcleos de Acessibilidade. Abordaremos a seguir, de forma resumida, as principais normativas adotadas em linhas gerais (QUADRO 3):

Quadro 3 - Principais normativas sobre acessibilidade (Continua)

NORMATIVA	DATA DE APROVAÇÃO	DISPOSITIVO	ABORDAGEM SOBRE ACESSIBILIDADE
Decreto Nº 3.298	20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.	Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I- adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação. Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. § 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. (Anexo)
Lei Nº 10.048	8 de novembro de 2000	Institui prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e dá outras providências.	Art. 4º Os logradouros e sanitários públicos, bem como os edifícios de uso público, terão normas de construção, para efeito de licenciamento da respectiva edificação, baixadas pela autoridade competente, destinadas a facilitar o acesso e uso desses locais pelas pessoas portadoras de deficiência.
Lei Nº 10.098	19 de dezembro de 2000	Institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	Art. 1º: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência; Art. 2º: Estabelece definições para a Lei; Art. 5º Institui as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT como elemento para projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário; Art. 6º: Estabelece normas para banheiros de uso públicos existentes ou a construir; Art. 7º: Institui regras para as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços público; Art. 17: Responsabiliza o Poder Público para promover a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação às pessoas com deficiência sensorial; Art. 18º: Responsabiliza o Poder Público pela implementação e formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes; Art. 20º: Responsabiliza o Poder Público pela promoção da supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação;



Quadro 3 - Principais normativas sobre acessibilidade (Continuação)

NORMATIVA	DATA DE APROVAÇÃO	DISPOSITIVO	ABORDAGEM SOBRE ACESSIBILIDADE
Lei Nº 10.098	19 de dezembro de 2000	Institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	Art. 23º: Trata da destinação anual, por parte da Administração Pública Federal direta e indireta, da dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público; 19º: Estabelece a criação de políticas que facilitem a inclusão das minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior.
Decreto Nº 3.956	8 de outubro de 2001	Regulamenta a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Art. 2º: Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.
Lei Nº 10.436	24 de abril de 2002	Institui disposições sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
Portaria Nº 2.678	24 de setembro de 2002	Dispõe sobre a difusão e produção do sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa.	Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003.
Portaria Nº 3.284	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	Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Quadro 3 - Principais normativas sobre acessibilidade (Conclusão)

NORMATIVA	DATA DE APROVAÇÃO	DISPOSITIVO	ABORDAGEM SOBRE ACESSIBILIDADE
Lei Nº 10.845	5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.	Art.2º: Garante a inserção progressiva dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.
Decreto Nº 5.296	2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	Art. 6º Compreende o tratamento prioritário às pessoas referidas no Art. 5º. Art. 8º Considerações sobre acessibilidade. Art. 9º A formulação, implementação e manutenção das ações de acessibilidade.
Decreto Nº 5.626	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.	Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados; Art.
Portaria Nº 1.010	10 de maio de 2006	Institui o sistema Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual	Art. 1º Instituir o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual.
Decreto Nº 5.904	21 de setembro de 2006	Regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.	Art. 1º A pessoa com deficiência visual usuária de cão-guia tem o direito de ingressar e permanecer com o animal em todos os locais públicos ou privados de uso coletivo.

Fonte: Documentos originais, 2014.

Dentre as normas brasileiras do setor da construção civil, a NBR 9050, que foi revisada em 2004 com o título “Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos”, impõe o conceito de que a acessibilidade deve ser universal, estendendo-se às pessoas com locomoção temporariamente reduzida, como idosos e gestantes, até pessoas com comprometimentos irreversíveis em todas as edificações (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

Para uma melhor compreensão da NBR 9050, que é a espinha dorsal da acessibilidade arquitetônica e estrutural, participei do Fórum paranaense de acessibilidade que ocorreu em março de 2014 na cidade de Foz do Iguaçu, com o objetivo de despertar o interesse sobre a temática, como preparação para um evento maior que iria acontecer no final de março do mesmo ano, na cidade de Curitiba no Paraná: o III Seminário Internacional de Acessibilidade. O debate girou em torno da NBR 9050 que apresenta mais de 2000 itens sobre acessibilidade, buscando tornar o Paraná um Estado mais acessível.

Nesta direção, a Portaria 3.284, de 7 de Novembro de 2003, condiciona os processos de credenciamentos de Instituições de Ensino Superior – IES - e reconhecimentos de seus cursos, pelo Ministério da Educação-MEC, à existência de infraestrutura adequada, em equipamentos e serviços, aos alunos com algum tipo de deficiência. Tais requisitos devem ater-se à NBR 9050/2004, estabelecendo o seguinte:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art. 2º A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003, p. 12).

Esta Portaria apresenta, em parágrafo único, os requisitos básicos estabelecidos para contemplação das necessidades especiais de acesso de diferentes deficiências.

Parágrafo Único. Os requisitos estabelecidos na forma do *caput* deverão contemplar, no mínimo:

a) para alunos com deficiência física - eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas: adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso da cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; b) para alunos com deficiência visual - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela. Equipamento para ampliação de textos para atendimento a alunos com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos do Braille; c) para alunos com deficiência auditiva - compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (BRASIL, 2003, p. 12).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, destaca, no Art. 2º a garantia de serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, apresentando como suporte a:

II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, art. 2º).

O documento faz referência aos Núcleos de Acessibilidade, ressaltando que deverão ser caracterizados por equipe multidisciplinar composta por docentes e agentes universitários e destacando também que as salas de recursos

multifuncionais deverão ser equipadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo).

É importante mencionar alguns dispositivos de leis e normativas que não estão diretamente ligados à acessibilidade, mas apontam para a questão, como a Lei nº 10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Decreto nº 5773/06 e a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, que Institui o Cadastro de Instituições e Cursos de Ensino Superior e que consolida indicadores de qualidade, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) entre outras disposições (BRASIL, 2013e).

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial (2008), pelo Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e pelos demais dispositivos legais e políticos, as IES devem inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), “planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de Núcleos de Acessibilidade” (BRASIL, 2013e, p. 13). Com relação à acessibilidade, a normativa menciona oito tipos de acessibilidade, a saber:

Acessibilidade atitudinal, refere-se às percepções do aluno com deficiência, como preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; Acessibilidade arquitetônica ou acessibilidade física, refere-se às barreiras físicas e ambientais nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos; Acessibilidade metodológica ou pedagógica, refere-se às barreiras nas metodologias e técnicas de estudo; Acessibilidade programática, envolvem a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão nas IES; Acessibilidade instrumental, refere-se à superação das barreiras nas ferramentas de estudo, de trabalho profissional, de lazer e recreação; Acessibilidade nos transportes, faz referência às barreiras apresentadas nos veículos, mas, também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais e as estações de transporte; Acessibilidade nas comunicações, refere-se às barreiras na comunicação interpessoal, como a língua de sinais, escrita, incluindo textos em braille e uso do computador portátil; Acessibilidade digital, acesso físico aos equipamentos de informática e Programas adequados (BRASIL, 2013e, p. 13).

Dessas oito condições de acessibilidade, Sasaki (2002) já tinha identificado as “seis primeiras [...]: acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, de transporte e digital” (BRASIL, 2013e, p. 37-38).

As necessidades do aluno também variam de acordo com a categoria da deficiência. Por exemplo, enquanto o aluno com deficiência visual depende de espaço físico e materiais didático-pedagógicos (computadores com softwares adequados, impressoras Braille, textos e livros com formatos acessíveis etc.), o aluno com deficiência física tem como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos e mobiliários adaptados (rampas, banheiros, bebedouros, telefone, dentre outros), o aluno surdo necessita, por exemplo, de um intérprete de Libras.

Da mesma forma que variam as necessidades, variam as condições de atendimento: para que um aluno com deficiência auditiva disponha de um intérprete de Libras, é necessária a contratação do profissional; mas para atender às necessidades de leitura de outro aluno com deficiência visual, por exemplo, nem sempre se dispõe do livro em braile, ou de uma audioteca com todas as obras utilizadas ao longo de um curso de graduação. Assim “a acessibilidade, ou seja, possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos é fundamental e obrigatória” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 02). Além disso, cada sujeito é único e a deficiência é uma característica dos mesmos e, portanto, os núcleos e os programas de acessibilidade precisam considerar tais aspectos.

### **3.1 Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Aspectos legais**

Na medida em que o desenvolvimento industrial e tecnológico foi acontecendo no Estado do Paraná, as exigências em responder às novas necessidades do contexto social e econômico foram se ampliando, principalmente na profissionalização através do ensino superior. Assim, no início da década de 1970, na cidade da Cascavel, região Oeste do Paraná, foi criada a Fundação

Municipal de Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL). Em seguida, foram criadas as Fundações Municipais de Toledo (FACITOL), Marechal Cândido Rondon (FACIMAR) e Foz do Iguaçu (FACISA), conforme os decretos apresentados na tabela abaixo (Quadro 4).

Quadro 4 - Aspectos legais da UNIOESTE

Instituição/ Ato Legal	Data	Súmula
<b>Faculdade de Educação, Ciências e Letras e Cascavel</b>		
Lei Municipal 866/71	12/08/1971	Crie a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação do oeste do Paraná – FUOP.
Decreto Federal 70.521/72	15/05/1972	Autoriza seu funcionamento
Lei Municipal 1.088/74	20/06/1974	Altera sua denominação para Fundação de educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL.
Decreto Federal 77.173/76		Reconhece a FECIVEL.
<b>Fundação Municipal de Ensino superior de Toledo – FUMEST</b>		
Lei Municipal 989/80	31/01/1980	
Parecer CEE 102/90		Autoriza seu funcionamento
Decreto Federal 85.053/80		Autoriza seu funcionamento
Portaria Municipal 69/83		Reconhece a FACITOL.
<b>Fundação Educacional de Marechal Cândido Rondon – FUNDEMAR</b>		
Lei Municipal 1.343/80	30/01/1980	Crie a FUNDEMAR, mantenedora da Faculdade de Ciências Humanas de e Marechal Cândido Rondon - FACIMAR.
Lei Municipal 1.297/78		
<b>Fundação Educacional de Foz do Iguaçu – FUNEFI</b>		
Parecer CEE 101/80		Autoriza seu funcionamento
Lei Municipal 986/77	22/09/1977	Crie a UNEFI, mantenedora da Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu- FACISA.
Parecer CEE 094/79	09/04/1979	Autoriza seu funcionamento
Decreto Federal 83.558/79		Autoriza seu funcionamento
Portaria Ministerial 218/83		Reconhece a FACISA

Fonte: Proplan /UNIOESTE, 2012, p. 15.



No início de 1987, essas faculdades foram estadualizadas e, no mesmo ano, foram integradas em uma única mantenedora: a fundação Federação de Instituições de Ensino Superior do Paraná (FUNIOESTE), através do Decreto nº 8.464/87 de 15 de janeiro de 1987. No ano de 1991, a lei 9.663/91 autorizou o poder executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - englobando as demais instituições de ensino superior da região.

A escolha pelo regime de fundação foi adotada porque “possibilitaria segundo a visão da comissão, a redução de gastos com o ensino superior [...] em consonância com a tendência nacional de não comprometer o Estado com obrigações jurídicas” (SHEEN, 2000, p. 182).

Em 1998, a UNIOESTE incorporou a Faculdade Municipal de Francisco Beltrão, FACIBEL, e ampliou sua área de abrangência da universidade, passando a atuar no Oeste e no Sudoeste do Paraná. Finalmente, em 2000, incorporou o então Hospital Regional de Cascavel que, através da Lei Estadual nº 13029/2000, foi transformado em Hospital Universitário do Oeste do Paraná (Quadro 5).

Quadro 5 - Atos legais da instituição

<b>Instituição/ Ato Legal</b>	<b>Data</b>	<b>Súmula</b>
<b>Fundação Federação de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná – FUNIOESTE</b>		
Lei Estadual 8464/87	15/01/1987	Autoriza a criação da FUNIOESTE.
	27/04/1987	Institui a FUNIOESTE, aprova seu Estatuto e nomeia a Comissão de Importação.
Decreto 70.521/72 Decreto 2352/788	27/01/1988	Institui a FUNIOESTE, aprova seu Estatuto e nomeia a Comissão de Importação.
<b>Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE</b>		
Lei Estadual 9663/91	16/07/1991	Transforma em Autarquia a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.
Portaria Ministerial 1.784-A	23/12/1994	Reconhece a UNIOESTE.
Decreto Estadual 1378/99	19/10/1999	Aprova o Estatuto da UNIOESTE.
<b>Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL</b>		
Lei Estadual 12.235/98	24/07/1998	Autoriza o poder executivo a incorporar a FACIBEL à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.
Decreto 995/99	23/06/1999	Institui o Câmpus de Francisco Beltrão.
<b>Hospital Universitário do Oeste do Paraná – HUOP</b>		
Lei Estadual 13029/2000	27/12/2000	Autoriza o Poder Executivo a transformar o Hospital de Cascavel em Hospital Universitário do Oeste do Paraná e transferi-lo para a UNIOESTE.
Decreto 3567/2001	02/03/2001	

Fonte: Proplan /UNIOESTE, 2012, p. 16.

Assim, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE<sup>10</sup> - originou-se pela integração das quatro faculdades municipais isoladas de ensino não gratuito, localizadas nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Depois de seguidos atos regionais pleiteando a transformação das faculdades isoladas em universidade *multicâmpus*, a instituição ampliou seu campo de atuação, passando a contar com mais de 15 mil alunos matriculados em mais de 30 cursos de graduação, contando também com cursos de especialização, mestrado e doutorado. Segundo dados da pró-reitoria de planejamento da UNIOESTE (2015), no último dia útil do mês de março de 2015 a IES apresentava um quadro funcional com 1287 docentes (destes 220 são contratados temporariamente), sendo 30 graduados, 128 especialistas, 455 mestres, 617 doutores e 57 pós-doutores. No Índice Geral de Cursos (IGC) de 2010, a UNIOESTE foi conceituada com nota 4, ficando entre as quatro melhores classificadas do Estado do Paraná.

A missão da UNIOESTE, como instituição pública *multicâmpus*, é produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, *comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social*. Sua visão é ser reconhecida como universidade pública de referência na produção e na socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuar com base em princípios éticos, para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o Art. 4º da Resolução nº 07/99 – Conselho Universitário (COU), expressa dentre outras finalidades, “[...] manter o corpo docente qualificado e infraestrutura necessários ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão universitária”. Ainda, segundo o Art. 1º, a UNIOESTE vincula-se à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior- SETI, nos termos das Leis Estaduais nº 9.896, de 8 de janeiro de 1992 e nº 11.066, de 1º de fevereiro de 1995.

O ensino, a pesquisa e a extensão são desenvolvidos pelos Centros e acompanhados pela administração superior, seguindo-se termos regimentais e atos normativos dos conselhos superiores.

O ensino abrange os seguintes cursos e Programas: de graduação, de pós-graduação, de extensão, entre outros.

---

<sup>10</sup> As informações referentes à UNIOESTE encontram-se disponíveis em: <[www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)>. Link: PROPLAN-Avaliação Institucional e Estatística: resumo de dados, 2013.

No momento, a universidade oferece 50 cursos de graduação, distribuídos por cinco câmpus. O Câmpus Cascavel oferece 716 vagas, distribuídas pelos cursos de Administração (52 vagas); Ciência da Computação (40); Ciências Biológicas (80); Ciências Contábeis (40); Ciências Econômicas (52); Enfermagem (40); Engenharia Agrícola (40); Engenharia Civil (40); Farmácia (40); Fisioterapia (40); Letras (52); Matemática (40); Medicina (40); Odontologia (40) e Pedagogia (80). O Câmpus Francisco Beltrão possui 428 vagas para os cursos de Administração (40); Ciências Econômicas (52); Direito (40); Geografia (80); Medicina (40), Nutrição (40), Pedagogia (80) e Serviço Social (40). No Câmpus Marechal Cândido Rondon existem 428 vagas distribuídas entre os cursos de Administração (40); Agronomia (40); Ciências Contábeis (40); Direito (40); Educação Física (64); Geografia (40); História (80); Letras (44) e Zootecnia (40). O Câmpus de Toledo disponibiliza 388 vagas nos cursos de Ciências Econômicas (40); Ciências Sociais (40); Engenharia de Pesca (40); Engenharia Química (40); Filosofia (80); Química (68); Secretariado Executivo (40) e Serviço Social (40). Já no Câmpus Foz do Iguaçu, 488 vagas estão disponíveis nos cursos de Administração (40); Ciência da Computação (40); Ciências Contábeis (40); Direito (40); Enfermagem (40); Engenharia Elétrica (40); Engenharia Mecânica (40); Hotelaria (40); Letras, (48); Matemática (40); Pedagogia (40) e Turismo (40).

Esses cinco câmpus da UNIOESTE são divididos em centros, distribuídos da seguinte forma: O Câmpus de Cascavel tem seus cursos distribuídos em cinco Centros, a saber, Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas (CCMF), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) e Centro de Educação (CE), Comunicação e Artes. O Câmpus Foz do Iguaçu se divide em três Centros, quais sejam, Centro de Educação, Letras e Saúde (CELS), o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e o Centro de Engenharias e Ciências Exatas (CECE), que está inserido no Parque Tecnológico Itaipu (PTI). Francisco Beltrão se organiza com o Centro de Ciências Humanas e Saúde (CCHS) e o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). O Câmpus Marechal Cândido Rondon se organiza em Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (CCHL) e Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). O Câmpus de Toledo, por sua vez, se organiza em Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e o Centro de Engenharias e Ciências Exatas (CECE).

Desde sua fundação, a UNIOESTE teve a característica peculiar de ser a primeira IES multicâmpus na rede estadual de ensino superior, quadro que se alterou nos últimos anos em função da expansão das universidades públicas no Estado. Apesar de pertencer à mesma instituição, cada Câmpus é diferente, pois se desenvolveu atendendo à demanda diferenciada de cada microrregião Oeste e Sudoeste paranaense, tanto no que diz respeito às peculiaridades da economia regional quanto no que se refere aos aspectos sociais. Essas características vão desde a parte física e estrutural, que tem relação principalmente com a época em que foram construídos os edifícios, até a distribuição dos diversos cursos existentes.

O Câmpus de Cascavel desenvolveu-se com uma formação voltada para a área da saúde, pois a cidade historicamente é uma referência nesta área e fortaleceu-se com a transformação do Hospital Regional em Hospital Universitário, onde são realizadas as atividades práticas, principalmente dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia.

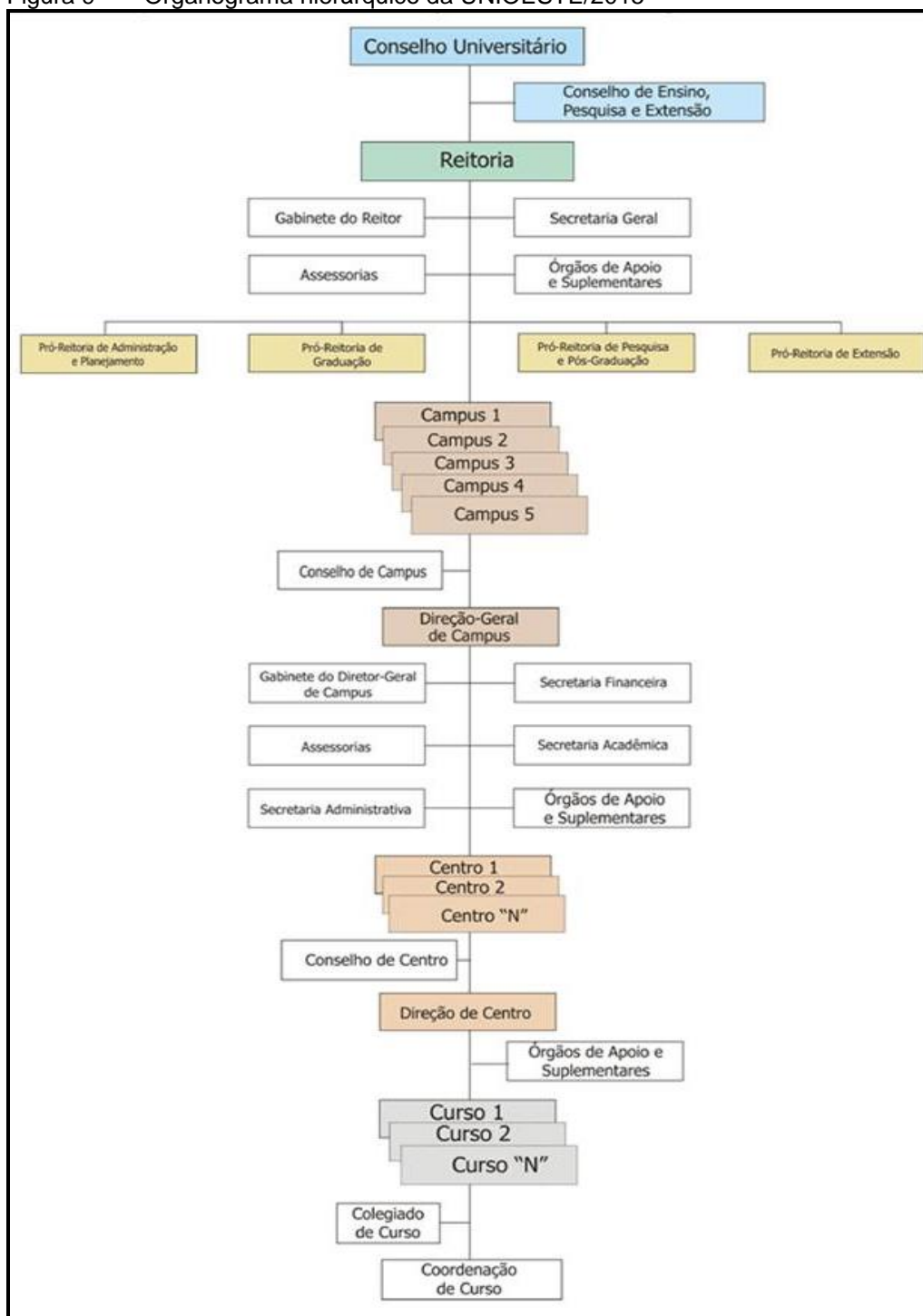
Por apresentar a Hidroelétrica Binacional de Itaipu, Foz do Iguaçu tornou-se uma referência nacional e internacional em engenharias. Assim os cursos desta área foram fortemente estruturados dentro do Parque Tecnológico de Itaipu (PTI) no sentido de potencializar essa característica.

Toledo chama atenção pela agricultura produtiva e pelo grande rebanho suíno. A cidade sedia empresas de ponta no setor da indústria alimentícia como, por exemplo, a Sadia. No câmpus da UNIOESTE está instalado o curso de Engenharia de Pesca, um dos poucos existentes no país, voltado à piscicultura de água doce, atividade que se tornou importante fonte de renda para os produtores da microrregião, em centenas de açudes espalhados pelos municípios.

Marechal Cândido Rondon também apresenta uma economia com base na produção de alimentos. Dentre vários cursos, a UNIOESTE implantou neste câmpus graduações em Zootecnia e Agronomia que auxiliam, fomentam e valorizam a atividade agrícola. Conta, ainda, com um núcleo de pesquisa em experimentação agrícola, criação animal e pesquisa biológica.

Francisco Beltrão é centro de uma região que se destaca pela agricultura baseada em minifúndios. Presente na cidade desde 1998, a UNIOESTE é referência em ciências Humanas, principalmente nas áreas de Educação e Geografia. Recentemente (2013), implantou também o curso de Medicina. O organograma abaixo mostra a estruturação geral da UNIOESTE em 2014.

Figura 9 - Organograma hierárquico da UNIOESTE/2015

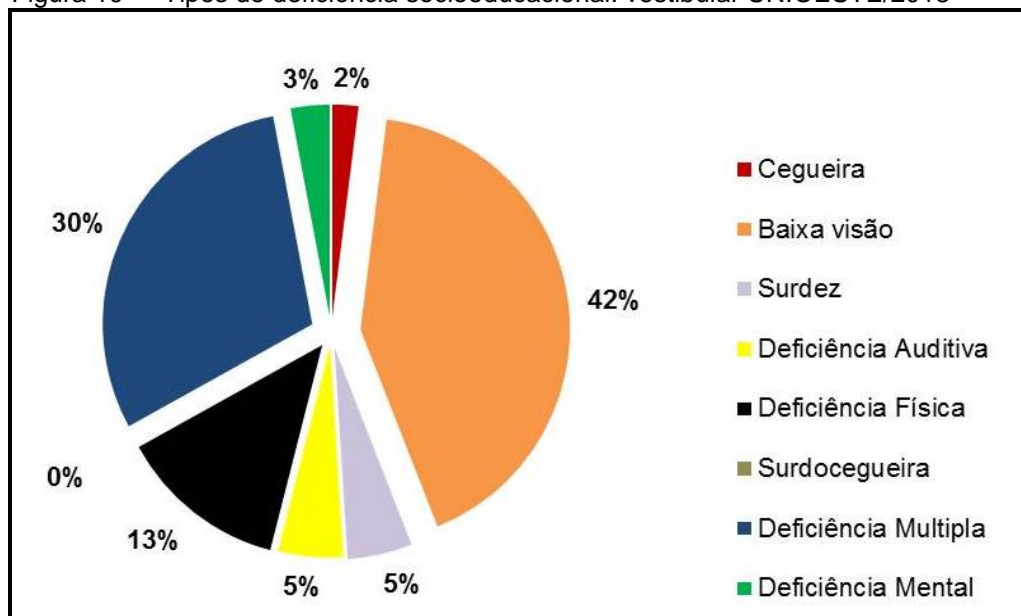


Fonte: IES, disponível em: <http://www.unioeste.br/reitoria/>

Independentemente das diferentes características de cada Câmpus, a instituição têm alunos com deficiência prestando o concurso vestibular, desde o ano de 1997, e ingressando anualmente em diversos cursos, conforme observado na análise do questionário socioeducacional do concurso vestibular de 2013. Esse questionário revelou que, dentre os inscritos, 102 pessoas declararam apresentar

algum tipo de deficiência. Os tipos de deficiência declarados foram baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência mental, conforme demonstrado (Figura 10).

Figura 10 - Tipos de deficiência socioeducacional: vestibular UNIOESTE/2013



Nota: Os candidatos poderiam assinalar mais de uma opção<sup>11</sup>.

Fonte: Dados do questionário socioeconômico – Vestibular UNIOESTE, 2013.

Destaca-se que entre as pessoas que declararam apresentar deficiência, a grande maioria (42%) declarou apresentar baixa visão, seguido por deficiência múltipla (30%). Esses dados são indicadores importantes para a instituição avaliar os recursos dispensados na realização das provas do vestibular, pois a IES não apresenta vagas reservadas para pessoas com deficiência, o que resulta em concorrência igual com os demais candidatos e o que revela a necessidade de implantação de tecnologias assistivas para esses candidatos. Entretanto não encontramos registros posteriores ao período de 2013 na IES pela adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação.

Com o objetivo de atender essa demanda apresentada desde o concurso vestibular até a conclusão da graduação e pós-graduação, foi estruturado o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, frequentemente chamado apenas de Programa de Educação Especial (PEE), que foi criado em 1997 e integra o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos

<sup>11</sup> Dados disponíveis na página da Pró-Reitoria de graduação da Unioeste. Disponível: [http://www.unioeste.br/prg/socio-educacional/2013/inscritos\\_por\\_curso\\_022013.PDF](http://www.unioeste.br/prg/socio-educacional/2013/inscritos_por_curso_022013.PDF).

das Pessoas com Deficiência de Cascavel e região, apresentando intensa relação com o movimento social de pessoas com deficiência.

### **3.2 Programa de Suporte as Pessoas com Deficiência**

Neste subcapítulo, tem-se como objetivo abordar as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), desde a sua implantação no ano de 1997 até o momento.

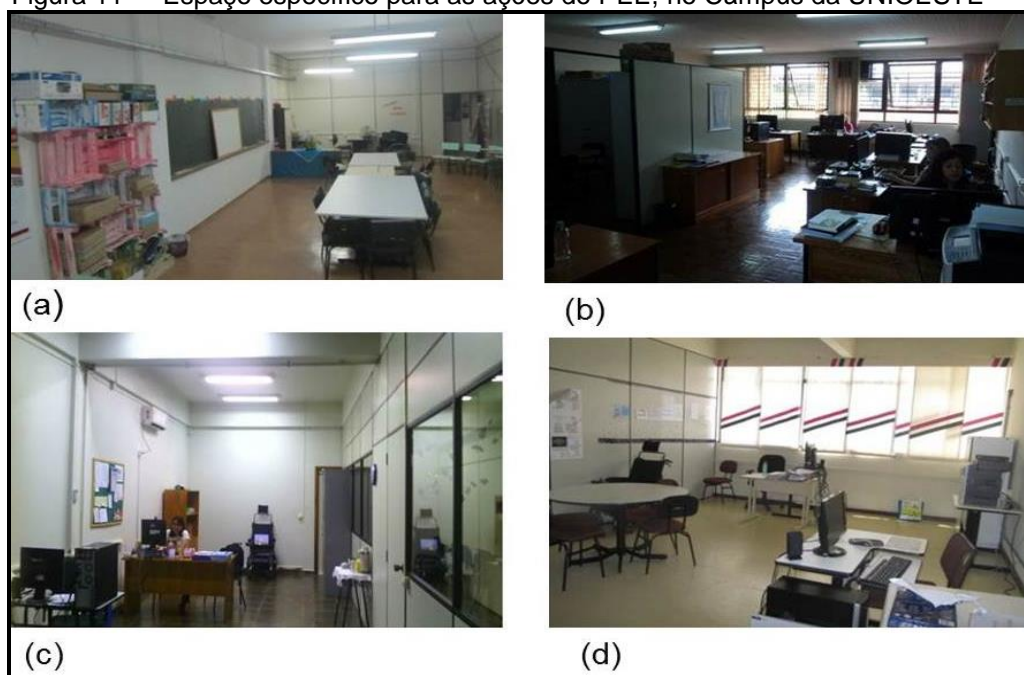
O PEE vem procurando ao longo desses anos desenvolver atividades em conjunto com as associações de pessoas com deficiência e com as instituições das redes municipal e estadual de ensino. Desenvolve com o Núcleo de Inovações Tecnológicas (NIT), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), o Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), as Pró-Reitorias de Extensão e Graduação e com a Direção Geral dos Câmpus (ROSSETTO, 2009).

Caracteriza-se como um programa de extensão institucionalizado por meio da Resolução nº 323/97 – Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão, iniciado no câmpus de Cascavel, o PEE estendeu-se aos outros quatro câmpus da UNIOESTE, primeiramente com as bancas especiais no concurso vestibular e demais concursos públicos, depois com o apoio à permanência dos acadêmicos com deficiência por meio da elaboração de projetos de extensão e eventos, integrando a UNIOESTE às demais universidades paranaenses.

Os câmpus de Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão possuem um espaço específico para as ações do PEE, conforme demonstrado na figura abaixo. São salas disponíveis para essa finalidade, onde busca-se atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, através da produção de material adaptado para acadêmicos cegos ou com visão reduzida, lupa eletrônica, softwares/leitor de tela, impressora Braille, acesso à internet, interprete de Libras, entre outros. O Câmpus de Marechal Cândido Rondon ainda não apresenta este espaço, pois não possui alunos com deficiência. Todos os câmpus possuem uma coordenação ou supervisão responsável pelo setor.



Figura 11 - Espaço específico para as ações do PEE, no Câmpus da UNIOESTE



Legenda: (a) Cascavel, (b) Toledo, (c) Foz do Iguaçu e (d) Francisco Beltrão.  
Fonte: A autora, 2014.

De acordo com Rosseto (2009) e a pró-reitoria de extensão (PROEX, 2014), entre o período de 2008 a 2011, o PEE beneficiou 141 alunos com deficiência, com o trabalho de acesso, através das bancas especiais no concurso vestibular e o atendimento especializado a esses alunos, na graduação e pós-graduação, em todos os câmpus da UNIOESTE, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Alunos atendidos pelo PEE nos Câmpus da UNIOESTE (Continua)

Câmpus Cascavel	Banca Especial do vestibular	Graduação	Pós-Graduação		Total
			Lato Sensu	Stricto-Sensu	
2008	11	0		1	12
2009	20	2			22
2010	16	2			18
2011	28	2		1	31
<b>Subtotal</b>	<b>75</b>	<b>6</b>		<b>2</b>	<b>83</b>
Câmpus Foz do Iguaçu	Banca Especial do vestibular	Graduação	Pós-Graduação		Total
			Lato Sensu	Stricto-Sensu	
2008	4				4
2009	4				4
2010	0				0
2011	4				4
<b>Subtotal</b>	<b>12</b>				<b>12</b>
Câmpus Francisco Beltrão	Banca Especial do vestibular	Graduação	Pós-Graduação		Total
			Lato Sensu	Stricto-Sensu	
2008	3	3			6
2009	0	0			0
2010	0	0			0
2011	7	0			7
<b>Subtotal</b>	<b>10</b>	<b>3</b>			<b>13</b>

Quadro 6 - Alunos atendidos pelo PEE nos Câmpus da UNIOESTE (Conclusão)

Câmpus Marechal Cândido Rondon	Banca Especial do vestibular	Graduação	Pós-Graduação		Total
			Lato Sensu	Stricto-Sensu	
2008	3	0			3
2009	4	2			6
2010	3	0			3
2011	5	0			5
<b>Sub Total</b>	<b>15</b>	<b>2</b>			<b>17</b>
Câmpus Toledo	Banca Especial do vestibular	Graduação	Pós-Graduação		Total
			Pós-Graduação	Lato Sensu	
2008	3	1			4
2009	3	0			3
2010	4	1			5
2011	4	0			4
<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	<b>2</b>			<b>16</b>
<b>Total de todos os Câmpus</b>					<b>141</b>

Nota: Esses dados correspondem ao período de 2008 á 2011.

Fonte: ROSSETO (2009, p. 128) e PROEX (2014).

Entre os alunos atendidos no período apresentado foram identificados os seguintes tipos de deficiência: pessoas com visão reduzida, cegos, pessoas com surdez, e, pessoas com deficiência física.

O quadro acima demonstra que a pesquisa e o ensino também integram as atividades do PEE, e compõem a pauta de debates no interior do Programa, onde as deliberações são tomadas em um colegiado composto por uma coordenação geral do câmpus de Cascavel, subcoordenadorias dos demais Câmpus, professores, alunos e funcionários ligados ao programa e representantes externos à universidade, integrantes dos movimentos de pessoas com deficiência no município de Cascavel e região (ROSSETTO, 2009).

Uma característica importante da equipe do PEE que merece destaque é o fato de que a maioria de seus integrantes são pessoas com deficiência, formadas na própria UNIOESTE e militantes de movimentos sociais. A maioria participa do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel e região, de entidades sindicais e das entidades de pessoas com deficiência e/ou dos serviços que desenvolvem ações para promover e atender as necessidades específicas de cada área das deficiências. Segundo o art. 3º da resolução nº 319/2005-CEPE<sup>12</sup>, o PEE tem como princípios norteadores:

<sup>12</sup> A Resolução nº 319/2005-CEPE está sendo reformulada contando com a participação da autora deste trabalho.

I - universalização do acesso à educação; II - articulação entre outros setores da Universidade e entidades de e para pessoas com deficiência; III - contribuição na construção de um novo paradigma compreendendo a pessoa com necessidades especiais como sujeitos sociais.

Com referência aos candidatos inscritos no concurso vestibular com necessidades especiais, Rossetto (2009) esclarece que o PEE encarrega-se de avaliar a necessidade da banca especial, organizando e coordenando o processo em cada Câmpus, assegurando condições adequadas aos candidatos com necessidades educacionais especiais, através de metodologias e recursos pedagógicos específicos, conforme as necessidades de cada candidato, sendo fornecidos recursos tais como:

Intérpretes para usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras); leitor e materiais com caracteres ampliados; exercícios com material gráfico; computadores com Programa Dosvox; professores para cada uma das áreas específicas; equipamentos adaptados e orientações a todos os membros da comunidade universitária sobre a melhor forma de se relacionar com os candidatos com deficiência no decorrer do concurso (ROSSETTO, 2009, p. 124).

Os aprovados no concurso vestibular devem indicar ao PEE as necessidades que apresentam, para que as medidas adequadas à sua permanência sejam tomadas. O Programa viabiliza “momentos de reflexões e discussões entre a coordenação do setor, professores, alunos e coordenadores dos colegiados dos cursos que possuem acadêmicos com deficiência” para a apropriação do conhecimento por parte desses alunos e favorecer a permanência até a conclusão do curso (ROSSETTO, 2009, p. 124).

A Resolução nº 319/2005-CEPE prevê também no art. 3º a participação do PEE no apoio à formação continuada de professores para atuar com alunos com deficiência, em todos os níveis do ensino, atendendo a Portaria nº 1793/1997-MEC, que recomenda que os cursos de licenciaturas apresentem, em seu projeto político pedagógico (PPP), conteúdos sobre fundamentos da educação especial. O curso de Pedagogia da UNIOESTE é o único que apresenta em sua grade curricular a disciplina de Fundamentos da Educação Especial e, a partir de 2009, a disciplina Iniciação em Libras (ROSSETTO, 2009).

De forma articulada entre os Câmpus, o PEE busca constantemente atender seus objetivos que são:

I - promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades especiais na Unioeste; II - propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da Universidade, conforme as normas da NBR/9050 ou sua substituta; III - atuar junto aos colegiados dos cursos de graduação e pós-graduação, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; IV - potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias; V - constituir e manter um Fórum permanente de Educação Especial na Unioeste, em conjunto com instituições educacionais em todos os níveis de ensino e de organizações de e para pessoas com deficiência; VI - promover e participar de estudos e debates sobre Educação Especial; VII - contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mercado de trabalho e nos demais espaços sociais; VIII - assessorar a Comissão da Unioeste responsável pelo ingresso e permanência dos servidores com deficiência, na Universidade; IX - propor, quando necessário, alterações e regulamentações para ingresso e permanência de pessoas com necessidades especiais na Unioeste; X - incentivar a implantação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos de graduação e pós-graduação da Unioeste (RESOLUÇÃO nº 319/2005-CEPE, Cap.I, art. 4º).

Com relação ao financiamento e manutenção do PEE, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná é responsável pela estrutura necessária e pelo suporte para garantir seu funcionamento, conforme está previsto no Capítulo VI, art. 15 da Resolução nº 319/2005 - CEPE. Ressalta-se que todas as ações desenvolvidas para o atendimento à comunidade acadêmica (servidores, alunos) no âmbito da UNIOESTE estão na responsabilidade do PEE, o que representa um grande desafio.

### **3.3 Momentos da investigação: Caminhos, encontros e descobertas**

Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua hipóteses, pois aí reside à base do pensamento científico do novo século. Um século cansado de verdades, mas sedento de caminhos

*Cláudia Werneck*

Para se entender o processo de inclusão de alunos com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná faz-se necessário não apenas levar em conta informações sobre a realidade nacional, mas em especial, as particularidades

que caracterizam e distinguem a UNIOESTE em relação às políticas inclusivas vigentes no Estado do Paraná e no Brasil. E mais do que isso, é imprescindível conhecer as características que tornam cada câmpus uma realidade singular.

Com o intuito de compreender os princípios e concepções sobre os quais se funda o PEE implementado na UNIOESTE, num primeiro momento, optou-se pela técnica de investigação baseada na observação direta, por meio da participação ativa nas atividades realizadas pelo Programa.

Essa metodologia foi escolhida pela profundidade e dimensão da pesquisa, por entender-se que minimiza as distâncias, facilita a compreensão, e permite o registro de dados, fatos e sentimentos Intrínsecos, muitas vezes obscuros nas entrevistas. A integração e a socialização permitem ao pesquisador analisar a realidade do grupo estudado, através de situações e comportamentos pelos quais se interessa<sup>13</sup>.

Com esta perspectiva de socialização para produzir uma confiança mútua, buscamos observar as experiências do PEE, que demonstram empenho em fortalecer o debate inclusivo através de encontros entre seus integrantes e também externamente para socializar as dificuldades encontradas, que, conforme observamos, muitas vezes são comuns às IES paranaenses.

Porém a relação estabelecida sempre manteve rigor científico de distanciamento por parte do pesquisador para não interferir com suas convicções nos depoimentos enunciados, mantendo o foco do estudo nas questões semiestruturadas a serem analisadas, validadas pela observação.

Assim, no dia 21 de outubro de 2013, o PEE organizou um encontro, ao qual também esteve presente uma equipe da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), para discutir um problema que parece ser comum entre as IES no momento: Falta de intérprete/tradutor de Libras concursados em todos os Câmpus. Como os contratos são anuais e através de teste seletivo, ocorre uma constante mudança de profissionais o que implica pouco comprometimento com os trabalhos desenvolvidos. O encontro resultou em propostas a serem apresentadas ao secretário da SETI para explicar a situação, encaminhamento de ofício ao

---

<sup>13</sup> Para mais detalhes sobre a técnica metodológica de observação consultar Jaccoud e Mayer (2012, p.254-287 266) que enfatizam que “de um modo geral, a observação dos fenômenos, qualquer que seja sua natureza, constitui o núcleo de todo o procedimento científico”.

Conselho Estadual da Educação (CEE), solicitando avaliação da acessibilidade nas IES, e contato com os Sindicatos e Associações para que eles tomem conhecimento da questão. O grupo presente ressaltou que “a inclusão na educação superior não pode ser amarrada ao número de vagas de concursos e orçamento” (PEE, 2013). Tive o prazer de participar desse encontro para tomar conhecimento da situação e registrei, com a autorização do grupo, este momento.

Figura 12 - Encontro entre as IES públicas paranaense em Guarapuava



Fonte: A autora, 2013.

Também foram apresentadas sugestões para o I Congresso Nacional de Educação dos Surdos: Conquistas e Desafios, agendado para abril/2014, na UNICENTRO, e para o XI Seminário de Educação Especial, na UNIOESTE, no mesmo ano, com o tema: A concepção da pessoa com deficiência e a prática pedagógica na perspectiva histórico cultural do professor no ensino regular.

Por meio de reuniões, seminários, cursos, palestras e encontros promovidos pelo PEE do Câmpus de Foz do Iguaçu para melhor entrosamento e reflexões sobre questões vivenciadas no dia-a-dia, comecei a participar também de um grupo de pesquisa sobre as diversidades na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina), que proporcionou uma aproximação com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que estava implantando naquele momento, o Núcleo de Acessibilidade. Assim, através de uma parceria entre a UNIOESTE e a Unila organizamos ciclos de debates em Foz do Iguaçu, para reflexões sobre a “inclusão no Ensino Superior”.

O primeiro debate foi organizado no Cineteatro do Barrageiro da Itaipu Binacional com uma fala das professoras Andreia Nakamura Bondezan e Andreia Carolina Bernal Mazacotte.

Figura 13 - Debate no Cineteatro da Itaipu Binacional



(a)



(b)

Legenda: (a) Professora Andreia Nakamura Bondezan, (b) Professora Andreia Carolina Bernal Mazacotte.

Fonte: A autora, 2014.

Também tivemos a participação de um aluno com deficiência da UNIOESTE (paralisia cerebral), que falou sobre as suas dificuldades encontradas diariamente (Figura 14).

Figura 14 - Participação de um aluno com deficiência da UNIOESTE (paralisia cerebral)



Fonte: A autora, 2014.

Na sequência dos debates sobre a desconstrução de preconceitos e a superação de barreiras para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência, ocorreu no dia 16 de agosto de 2014, no Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu, uma palestra proferida pelo Professor Dr. Adriano Henrique Nuernberg, coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Estudos sobre deficiência, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Figura 15 - Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu



Fonte: A autora, 2014.

Ao proferir uma palestra sobre políticas inclusivas, Nuernberg (2014) destacou que:



A política de inclusão nessa área é recente e começa a ser construída a partir de 2012, com a universalização de recursos para todos os institutos federais de ensino superior, proporcionais ao número de estudantes com deficiência. No entanto, apesar dos avanços, ainda é uma política que não dá conta da relevância da inclusão, sobretudo porque as universidades carregam uma herança histórica de segregação (NUERNBERG, 2014).

O palestrante lembrou que a "Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência", ratificada pelo Brasil e com status de emenda constitucional, é um marco importante para referendar uma concepção de deficiência, pautada na natureza ética de convivência e inclusão. Ele aponta ainda que uma mudança na concepção hegemônica sobre pessoas com deficiência é um dos grandes desafios para a construção de uma universidade para todos. Pois isso, segundo ele, está relacionado com outro olhar, que não concebia a pessoa com deficiência como alguém que carrega uma tragédia pessoal e é apenas objeto de intervenção, e sim como um sujeito de direitos ao conhecimento e a uma corporalidade que tem que ser contemplada no ambiente em que está numa perspectiva emancipatória e de direitos humanos (NUERNBERG, 2014).

Outro desafio apontado no debate por Nuernberg é trabalhar com ações integradas, que passam por superação de diversas barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e, sobretudo, atitudinais, fundadas em preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, aponta a importância da participação conjunta de membros da universidade: professores, alunos, técnicos e gestores. Além de adaptações estruturais, aquisição de equipamentos específicos, contratação de profissionais, como professores de Libras, algumas ações, mais simples, podem ser feitas para contribuir nesse processo. “Nas barreiras metodológicas, o professor não necessariamente precisa de formação especializada, ele pode fazer adaptações nos métodos e nas técnicas de ensino, como potencializar a linguagem, descrevendo conteúdos visuais para alunos cegos”. (Figura 16).

Figura 16 - Palestra com o professor Nuernberg



Nota: Professor Nuernberg coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Estudos sobre deficiência, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Fonte: A autora, 2014.

Na ocasião, a professora Lucia Terezinha Zanato Tureck, do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, da UNIOESTE, trouxe também o debate sobre a acessibilidade numa discussão conceitual e de experiências na UNIOESTE com o trabalho de inclusão. Segundo a docente, na trajetória histórica, os paradigmas segregativos tradicionais estão pautados na marginalização, na exclusão do processo produtivo, na “naturalização” da segregação e na compreensão e tratamento das pessoas com deficiência de forma distinta em relação aos demais seres humanos.

A professora Tureck (Figura 17) ampliou o debate a partir da concepção de Vigotski sobre o tema, segundo a qual a deficiência primária é manifestada de forma objetiva e concreta na pessoa, e pode influir significativamente no desenvolvimento cognitivo do sujeito. A deficiência secundária, por sua vez, se manifesta no âmbito das relações sociais, que são estabelecidas no decorrer da história da vida da pessoa.

Figura 17 - Palestra e debate com a professora Tureck



Nota: Professora Tureck é integrante do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, da UNIOESTE.

Fonte: A autora, 2014.

Como parte desse contexto, “existe um processo de compensação ou super compensação das deficiências, cujos possíveis resultados são de êxito pela valorização das potencialidades e, ainda, de fracasso, com uma valorização do defeito – resultados que são sujeitos às condições culturais e sociais das pessoas com deficiência”, esclarece a professora.

Na inclusão educacional, a docente lembrou que sua efetivação requer uma clareza sobre a própria condição da pessoa com deficiência, suas habilidades e fragilidades. Ela trouxe dados de estudos que apontavam que problemas enfrentados na permanência de alunos em universidades devem-se à presença principalmente de barreiras atitudinais e pedagógicas.

No caso da UNIOESTE, ela descreveu que a luta pela acessibilidade possui trajetória marcada pela criação do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, desde 1995. Destaca ainda, nesse momento, a articulação com outras entidades para pessoas com deficiência, participação em fórum, promoção de curso de formação de professores, atendimento especializado no concurso do vestibular, instalação de banca especial para candidato cego, ampliação do acervo em braile e, ainda, criação de curso de pós-graduação em Educação Especial.

De encontro com o objetivo de discutir questões referentes às demandas dos serviços de atendimento educacional especializado no Ensino Superior do Estado, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), promoveu no dia 19 de setembro de 2014, um encontro com 19 representantes de cinco Instituições Estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná. A reunião foi realizada na Sala 103 do Centro de Ciências Humanas (CCH), como parte das atividades do IV Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior, organizado pelo Núcleo de Acessibilidade (NAC) da UEL.

Figura 18 - Encontro entre as IES pública paranaense na UEL



Fonte: A autora, 2014.

Além da UEL e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), também participaram da reunião representante da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

No encontro foram debatidas ações sobre a contratação de intérprete de Libras para as IEES, a criação de cargos de apoio ao serviço de Educação Especial nas Universidades, além da elaboração da proposta de modelo de serviço estadual de atendimento educacional especializado comum a todas as Universidades. Também ficou estabelecido a necessidade de reivindicação de um serviço de apoio da Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (SETI) aos Programas, núcleos e demais serviços ligados à Educação Especial das IEES do Paraná. Outro resultado da reunião entre representantes das IES foi a retomada da organização do

Fórum Estadual de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior do Estado. A ideia é fortalecer as ações conjuntas das Universidades, no sentido de articular melhorias para a Educação Especial. Até 2015, a direção geral e a coordenação do evento ficarão sob a responsabilidade da Pró-reitora de Graduação da UEL, professora Ângela Marina de Sousa Lima, sendo a vice-coordenadora a professora Vera Lúcia da Silva, da UNIOESTE/Cascavel, e a secretária a psicóloga Ingrid Ausec, coordenadora do NAC, da UEL.

Na sequência dos ciclos de palestras, o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI) vinculado à Pró-reitoria de Graduação da UNILA, promoveu um evento aberto à comunidade no dia 31 de outubro de 2014 no Parque Tecnológico Itaipu (PTI), com a diretora de Políticas Públicas e Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, Martinha Clarete Dutra, onde foi abordado o tema: políticas de acesso e princípios teóricos-metodológicos para o ensino superior de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento em universidades públicas (Figura 19).

Figura 19 - Palestra, realizado no NAAI- UNILA



Nota: Palestra com Martinha Clarete Dutra, diretora de Políticas Públicas e Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC.

Fonte; A Autora, 2014.

Esse oportunismo metodológico de participação prática científica nos debates tornou possível a transparência de valores, sentidos e significados construídos por alunos com deficiência matriculados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná,

por integrantes do PEE, por professores e, principalmente, por gestores da Universidade, uma linguagem muitas vezes intrínseca no cenário vivenciado por eles. Santos (2010, p. 155) destaca que “a prática cotidiana tende a ampliar o âmbito e a medida do que é consentido e partilhado, do que é de todos e a todos envolve como dever ou direito, como ônus ou recompensa, como dor ou prazer”. Neste contexto, com o intuito de conhecer em um nível ainda mais profundo as relações internas e as concepções teóricas que norteiam a prática pedagógica e seus significados na educação especial em cada um dos 5 câmpus da Universidade, foi-se ao encontro do PEE em todos os Câmpus.

Inspirados pelos debates, na medida em que ouvia e registrava fatos e relatos de ideias, com uma postura crítica de não interferir sobre “o que e como” pensava a população pesquisada, optando-se por uma metodologia de pesquisa quantitativa<sup>14</sup>, que segundo Demo (2000, p. 147) caracteriza-se por “profundidade, intensidade”.

Com relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados, utilizou-se na presente pesquisa questões de dois instrumentos de coleta de dados (entrevistas semi-estruturadas) já validados no Brasil, em tese de doutoramento (OLIVEIRA, 2009) e Dissertação (PEREIRA, 2007), que foram adaptados segundo normas de acessibilidade vigente<sup>15</sup>, e segundo a realidade das Universidades Estaduais Paranaenses, sendo constituído por entrevista semi-estruturada agrupados em 4 temáticas (APÊNDICE A).

Preservando os aspectos éticos, primeiramente em defesa da integridade e dignidade dos sujeitos participantes da pesquisa, e atendendo à resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS), criado pela Resolução CNS 466/13, de 12/12/2012, o projeto desta tese foi cadastrado na Plataforma Brasil (uma base nacional de registros de pesquisas envolvendo seres humanos) e enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sendo aprovado pelo parecer nº147/2012-CEP.

---

<sup>14</sup> Segundo Kaplan e Duchon (2007) nesta metodologia ocorrem uma imersão do pesquisador no contexto pesquisado, com uma perspectiva interpretativa da realidade, durante a condução da pesquisa, sendo o pesquisador um interpretador da realidade. Para maior aprofundamento sobre pesquisa qualitativa consultar: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução NASSER, A. C. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (coleção sociologia). DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000. OLIVEIRA, M. M. Como fazer uma pesquisa qualitativa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

<sup>15</sup> NBR 9050/2004.

Após receber aprovação do CEP, e com a autorização prévia da Instituição para a realização da pesquisa, buscou-se juntamente às secretarias acadêmicas dos câmpus um levantamento do número de alunos com deficiência matriculada nas mesmas, constatando-se que não havia esses registros. Realizou-se então um levantamento com o auxílio do PEE em todos os câmpus da UNIOESTE, para verificar o número de alunos com deficiência que frequentavam os cursos de graduação em 2014, a saber: dois apresentavam cegueira, três baixa visão, três alunos possuíam deficiência física, dois deficiência múltipla, dois baixa audição, uma aluna apresentava surdez, dois possuíam paralisia cerebral, um aluno Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), totalizando 16 alunos com deficiência nos cinco câmpus. Optou-se por entrevistar todos esses alunos, destacando-se que o câmpus de Marechal Cândido Rondon não apresenta alunos com deficiência e, portanto não teve amostragem.

Após este levantamento, iniciaram-se contatos por telefone com os PEE dos 5 câmpus agendando as entrevistas. Os encontros com os alunos que apresentavam deficiência foram marcados através da colaboração dos membros do PEE, contando com a presença de intérprete de Libras nos casos de baixa audição e surdez para que a comunicação entre pesquisador e entrevistado não ficasse prejudicada.

A seguir, foram contatados os coordenadores dos cursos com frequência pelos alunos com deficiência encontrados no estudo e expostos os objetivos da presente pesquisa. Junto aos coordenadores, foram obtidos os contatos dos professores que atuavam diretamente com estes alunos. O agendamento das entrevistas com este público foi realizado pelo próprio pesquisador através de contatos por telefone, e-mail ou *skype*, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, nos Câmpus de origem de cada um deles. Da seguinte forma: Câmpus de Foz do Iguaçu: Coordenador do Curso de pedagogia, Câmpus de Toledo: Coordenador do Curso de Ciências Sociais, Câmpus de Cascavel: Coordenador do Curso de pedagogia, Câmpus de Francisco Beltrão: Coordenador do Curso de pedagogia.

Quanto aos gestores, optou-se por abordar o reitor e pró-reitora de graduação, os diretores dos câmpus e direção de centro dos cursos onde os alunos estavam inseridos, sendo os agendamentos realizados através de contato telefônico diretos com esse público.

Para compreender com mais propriedade como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, optou-se também por abordar membros integrantes do PEE, sendo abordado um ou dois membros por câmpus.

Assim foram realizadas um total de 41 entrevistas, sendo 16 com alunos com deficiência, 08 professores, 09 gestores e 05 integrantes do PEE na UNIOESTE.

Todos os participantes da pesquisa foram abordados em particular, sendo previamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, como procederia como pesquisadora e qual o papel que lhes cabia como sujeitos da pesquisa.

Expliquei que as entrevistas seriam realizadas através de um roteiro com questões semiestruturadas (ANEXO A) e, com a sua autorização, seriam gravadas com gravador digital de voz *Powerpack*, DVR-2086. B, e posteriormente transcritas na íntegra, mantendo sigilo da identidade e pontuando o uso acadêmico das gravações. Apresentei o Termo de Consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) que foi assinado por todos os participantes.

Os relatos obtidos nas entrevistas foram transcritos integralmente e os fragmentos que tinham relação com as perguntas foram analisados e categorizados para a identificação de categorias recorrentes e categorias particulares (não recorrentes) de cada grupo de entrevistados (alunos, professores, gestores, profissionais dos Núcleos de Acessibilidade).

Esses fragmentos dos relatos foram analisados segundo a técnica de análise do discurso por meio da qual se procurou contextualizar e interpretar as informações obtidas de acordo com o contexto discursivo, possibilitando condições de legitimidade em torno do tema abordado, através da mediação. Para designar análise do discurso, apropriamo-nos das palavras de Mazière (2007, p. 61) para quem “todo o discurso dominado é tecido de discurso dominante integrados a ele, que as fronteiras discursivas não são assinaláveis, que o saber anterior se inscreve na construção de um conhecimento e é determinado por meio de formas linguísticas”. Corroborando, Fairclough (2008, p. 31) destaca que o “discurso é moldado por relações de poder e ideologias”, encaixados em uma prática social mais ampla e que se interpenetram.



#### 4 INCLUSÃO NA UNIOESTE: ATOS E ATORES

Tendo em vista o caminho metodológico escolhido para realização desta pesquisa, bem como, o comprometimento ético assumido, as entrevistas foram realizadas em conversas individuais, após o livre e esclarecido consentimento dos sujeitos abordados. Considerando o teor pessoal e íntimo da abordagem, buscou-se estabelecer uma relação de confiança com os participantes, mediante o compromisso de não identificar os mesmos, utilizando-se letras do alfabeto para nominar os relatos posteriormente transcritos, a fim de que os entrevistados pudessem expressar oralmente, na medida do possível, sem constrangimentos, as suas experiências, percepções e concepções em relação à deficiência sejam como aluno, militante, educador ou gestor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Na escrita do texto, segui a ordem das entrevistas realizadas, respectivamente no Câmpus de Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo e Francisco Beltrão.

Apesar dos limites da linguagem escrita para expressar outras formas de comunicação e manifestação para além da linguagem falada, como os olhares, os gestos, as emoções e, até mesmo, os silêncios, expressados ou subentendidos nesses diálogos, optou-se por transformar o discurso oral em texto, a fim de facilitar as recorrentes consultas às entrevistas, durante a elaboração desta tese. De qualquer forma, cabe aqui destacar que ter estado frente a frente com esses sujeitos, possibilitou-me obter as informações mais importantes; aquelas que os números, as estatísticas nem mesmo o melhor texto, jamais poderiam expressar.

Dessa forma, entramos aqui no primeiro eixo de análise dos dados, com os depoimentos dos alunos com deficiência. O Quadro 7 apresenta o perfil desses alunos, demonstrando que dos dezesseis estudantes entrevistados, nove eram do gênero masculino e sete do gênero feminino.

Bandini, Rocha e Freitas (2001) em pesquisa desenvolvida em oitenta e cinco (85) instituições de Ensino Superior, filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial, identificaram que existia uma predominância do gênero masculino, apontando que poderia indicar a existência de uma possível marginalização das mulheres com deficiências, no contexto acadêmico. Entretanto, sugerem outros estudos para verificar essa hipótese.



Quadro 7 - Quadro 7 - Tipo de deficiência apresentada pelos alunos entrevistados (Continuação)

Nome	Idade	Tipo de deficiência	Gênero	Estado civil	Atuação Profissional	Curso	Ano
H	25	Baixa audição	M	Solteiro	Não atua	Bacharel e química/ 2º ano	2011
I	25	TDAH	M	Solteiro	Agente comunitário de saúde e bolsa PIBID	Filosofia/ 3º ano	2012
J	41	Múltipla def. (Dislexia, disgrafia e def. auditiva)	F	Casada	Estagiária na UNIOESTE	Serviço social/ 2º ano	2013
K	37	Cegueira	M	União estável	Presidente da associação dos def. visuais	Ciências sociais/ 1º ano	2014
L	22	Paralisia cerebral	M	Solteiro	Não atua Bolsista PIBIC	Ciências sociais/ 4º ano	2011
M	19	Paralisia cerebral	M	Solteiro	Estagiário na Câmara Municipal de Vereadores	Administração/ 1º ano	2014
N	23	Baixa visão	F	Solteira	Não atua	Pedagogia/ 3º ano	2012
O	22	Surdez	F	Solteira	Não atua Bolsista PIBIC	Pedagogia/ 3º ano	2012
P	30	Múltipla def. (Surdez e def. física)	M	Solteiro	Não atua	Ciências da computação/1º ano	2013

Fonte: Dados das entrevistas. Informações organizadas pela autora, 2014.

O Quadro 7 mostra que, dos dezesseis participantes, seis exerciam atividades profissionais regulamentadas, e um era presidente da associação das pessoas com deficiências visuais naquele momento. Destes, um além de ser agente educacional, trabalhava como voluntário em uma emissora de rádio. Um estava aposentado por invalidez e apenas três recebiam bolsa de Iniciação Científica (IC) como auxílio financeiro. Outros seis não trabalhavam e nem estavam envolvidos em atividades extracurriculares como projetos de extensão, estágio e, ou, iniciação científica (IC).

Pode-se perceber aqui que a grande maioria dos alunos com deficiência que não estava trabalhando, relataram sentir-se estigmatizados por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Esse entendimento do trabalho como categoria fundamental do ser humano, para suprir a realização de suas necessidades e de seus objetivos, é a lógica normativa do capitalismo, onde somos submetidos às

regras sociais, com uma lógica que vincula o trabalho ao reconhecimento social. Essa questão também apareceu na entrevista com os professores, e, fica claro na fala do (Professor E) a seguir:

O que está roubando as pessoas surdas do ensino superior é o trabalho, muitos trabalham na Sadia. Nós tivemos alunas surdas o ano passado, que passaram no vestibular da UNIOESTE, mas porque o curso era no período matutino, desistiram de estudar para ingressar no mercado de trabalho, então o obstáculo das pessoas com deficiência estarem no ensino superior, também passa pelo mercado de trabalho, essa cidade é muito capitalista, exige um trabalho para sustentação, então esse é um grande obstáculo aqui dentro da UNIOESTE.

No Brasil, ainda são poucas as pessoas com deficiência que fazem parte do mercado formal de trabalho. Segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 20 milhões de brasileiros com deficiência declararam possuir alguma ocupação. No entanto, somente 330 mil estão trabalhando com carteira assinada (IBGE, 2014).

Cabe destacar o depoimento do aluno (N) a seguir: “eu não sou desempregado, eu sou um sem trabalho, eu nunca trabalhei. Não falam dessa categoria trabalho, na verdade a pessoa com deficiência é um sem trabalho, que nunca foi oportunizado pelo trabalho”.

Relacionado a isso, Wanderley Guilherme dos Santos (1994) apresentou em sua obra: *Cidadania e justiça*, o conceito de cidadania regulada, evidenciando que são considerados cidadãos aqueles que se encontram em ocupações regulamentadas na sociedade. Os que não se enquadram nessa situação são marginais. O autor faz uma análise importante da hierarquia das ocupações para regular as relações de trabalho, que Florestan (1985, p. 78-79) também denomina de “ordem social competitiva” “constituída pelo capitalismo selvagem, com o super privilégio da reduzidíssima minoria dominante, e a sobre exploração e expropriação dos trabalhadores e dos despossuídos, com a tirania da opressão e da exclusão”.

Araújo (2009, p. 219) ao analisar o pensamento crítico de Foucault considera que “a partir do avanço do capitalismo, há necessidade de tomar o corpo como parte de um aparelho produtivo, corpo treinado, disciplinado, útil [...] que é perfeitamente ajustável aos mecanismos econômicos do capitalismo”, seja um corpo “normal” ou deficiente.

Assim, observamos que as diferenças se entrelaçam também neste mundo de relações produzidas pela própria deficiência e o mundo do trabalho, onde ceder espaço, permitir a presença do diverso, do que está “fora da regra”, reconhecer e dar lugar ao outro ainda trafega por uma via de mão única e de oportunidades fechadas, entrecruzadas na diferença e relações produzidas pelas contradições sociais. “Então eu posso sustentar a minha família, porque tenho recurso oriundo da profissão que eu tinha antes, fui aposentado por invalidez” (F). Ele diz e repete algumas vezes: como a inclusão pode acontecer? Tudo envolve políticas, envolve a realidade de conseguir um trabalho (F).

Analisando as recomendações internacionais, destacamos que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) pressupõe recomendações, como a Convenção nº 159 - Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (Genebra, 1983), reiterada pelo Congresso Nacional Brasileiro e promulgado por meio do Decreto nº 129/1991, sugerindo a igualdade de oportunidade entre os trabalhadores, assegurando às pessoas com deficiência, oportunidades de emprego no mercado de trabalho.

A Lei de Cotas nº 8.213/1991 seguiu na linha das recomendações da OIT, e definiu que as empresas acima de 100 e até 200 funcionários são obrigadas a preencher 2% dos seus cargos com pessoas reabilitadas ou com deficiência. A partir deste quantitativo exige 3% para empresas de 201 a 500 trabalhadores, 4% para 501 a 1000 e 5% acima de 1001 empregados.

Destaca-se ainda o Decreto Federal 3.298/99, que teve como objetivo a Inserção Direta das Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho. O Artigo 6º apresenta diretrizes para a Política Nacional de Integração da Pessoa com deficiência, e o parágrafo 1º do art. 37 definiu que 5% das vagas dos concursos públicos, sejam reservadas para as pessoas com deficiência, para promover um movimento de aceleração das medidas de inclusão laborativa.

As recomendações citadas acima, e outras tantas que poderiam ser destacadas neste texto, aparentemente não correspondem ao que ocorre na prática, e, se ampliarmos o olhar para as questões que colocam o reconhecimento da pessoa com deficiência, na sociedade capitalista, e a necessidade de ocuparem postos de trabalho no mercado formal, percebe-se que essa adesão das empresas ao “discurso inclusivo”, geralmente consiste em tarefas corriqueiras e de pouca remuneração, e, se avançarmos nessa direção, pode-se observar ainda, que muitas

vezes essas empresas se dizem interessadas na contratação dessas pessoas, mas solicitam perfis e competências que impossibilitam a contratação. Ainda, em certas circunstâncias, essas pessoas são intimadas de forma constrangedora a justificar suas competências, conforme constatado por Anache (1996, p. 122) em uma pesquisa realizada no Estado do Mato Grosso do Sul, apontando que a admissão contratual de uma pessoa com deficiência muitas vezes, “mesmo concursadas, necessitavam do aval da instituição especializada para atestarem sua eficiência”.

Matos (2009) chama atenção para outro elemento dificultador (expressão do próprio autor), e que pode levar a contratações informais, a questão da própria família, que muitas vezes impede que o filho com deficiência trabalhe para não perder o Benefício de Prestação continuada<sup>16</sup> (BPC) por ser a única renda familiar. Assim tornam-se fundamentais algumas indagações: no mercado de trabalho altamente seletivo, e, que é por si excludente, como garantir a inclusão das pessoas com deficiência? As IES estão preparando seus alunos para enfrentarem as adversidades deste competitivo mercado de trabalho? As famílias estão empenhadas nesse processo?

Vianna *et al.*, (2012), reverberam que esse movimento é lento, e, em pesquisa realizada observaram que questões como intolerância, preconceito, tratamento desigual, falta de capacitação e desrespeito ainda são características predominantes no contexto do trabalho das pessoas com deficiência.

Kamimura e Martins (2010, p. 13) alertam que apesar das cotas estarem instituída em leis, conforme apresentado acima, a dificuldade das pessoas com deficiência muitas vezes está “na falta de qualificação para garantir sua inclusão e permanência neste mercado”.

Oliveira (2007, p. 87) corrobora com o debate, destacando que a temática da inserção da pessoa com deficiência no trabalho e sua profissionalização, ainda é uma questão polêmica e pouco “avançamos num trabalho educativo, que proporcione ao aluno com deficiência o acesso aos bens simbólicos e à riqueza do mundo social”, condições necessárias para independência econômica e social.

---

<sup>16</sup> A Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/93 e pelas Leis nº: 12.435/2011 e nº 12.470/2011, que alteram dispositivos da LOAS; e pelos Decretos nº 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011 determina a garantia para as pessoas com deficiência de um Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC), que corresponde a um salário mínimo mensal, para atender as necessidades básicas, desde que comprovem incapacidade para a vida independente e para o trabalho, cuja renda per capita da família seja inferior a ¼ do salário mínimo vigente. O BPC não foi explorado nesta pesquisa.

Embora a autora questione o papel da escola na profissionalização, Oliveira destaca que [a escola] “poderá fornecer a construção de uma identidade onde possa se acentuar as competências e suas possibilidades concretas de participação no mundo do trabalho” em condições de igualdade.

Consideramos que as possibilidades concretas de trabalho despontam também nas pretensões de escolha profissional, onde existe evidentemente o poder do sistema de exclusão, apoiado nas relações de força instituídas no cerne da sociedade, que fragilizam duplamente as pessoas com deficiência, submetidos à seleção e ao controle, descartando alguns e promovendo outros, pronunciando o futuro educacional e profissional das pessoas.

Assim, as práticas sociais estão enraizadas em estruturas sociais históricas, orientadas pelo modo de produção capitalista, que estabelece e mantém as relações de poder no interior de uma sociedade de classes, e delimitam as desigualdades sociais, contradições próprias do sistema capital que vivemos.

Relacionada a essa questão, pontuou-se também a escolha dos cursos, percebendo-se que a maioria, ou seja, seis alunos optaram pelo curso de Pedagogia, dois por Ciências Sociais, dois por Administração, um pelo curso de Turismo, um por Ciências Econômica, um por Filosofia, um por Serviço Social, um por Ciências da Computação e um pelo Bacharelado em Química.

Um estudo relativo a três anos de vestibular na Universidade Estadual de Maringá (UEM) por Mazzoni, Torres e Coelho (2001), para verificar o histórico da participação de candidatos com deficiência nos vestibulares da instituição, demonstrou que tem aumentado gradativamente o número de pessoas com deficiência que procuram o vestibular, e, a opção de maior procura é nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Fato este que tem suscitado diferentes ações por parte dos docentes, na busca de maior entendimento de como trabalhar com o aluno com deficiência.

Nas falas dos alunos foi possível observar que a maioria escolheu o curso de Pedagogia por ser ofertado pela UNIOESTE, uma instituição pública, e também pelo interesse em atuar futuramente com crianças: “Eu queria atuar era com criança de qualquer maneira, queria mesmo Psicologia, mas não tinha como pagar” (A). “Pedagogia é um curso que eu gosto bastante. Eu gosto de crianças e de me relacionar com pessoas” (N). “Sempre gostei da parte de humanas, não pensava em Pedagogia, sempre gostei da questão de psicologia, mas minha irmã me incentivou

e fiz o vestibular para Pedagogia” (C). “Pedagogia porque gosto muito de criança e também quero ajudar na educação do surdo, em diversas áreas” (O).

Observa-se pelo discurso que a escolha profissional pela área de humanas, com destaque para Pedagogia, está ligada à interpretação da função ideológica e social do educador. Alguns entrevistados foram explícitos quanto a sua opção, destacando que essa escolha se deve à vontade de trabalhar com a educação inclusiva, uma vez que esses cursos buscam formar sujeitos sociais com um olhar mais crítico, preparando-os para a ação social e, conseqüentemente, para atuarem na transformação da sociedade. Essa possibilidade que a Pedagogia abre de inclusão e para formar pessoas mais críticas, se aproxima da fala de Foucault (1996, p. 44), quando o autor afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo”.

A escolha pelo curso de Pedagogia também foi relatada vinculada às experiências no sistema escolar, como frustrações e dificuldades vividas em função de suas deficiências, provenientes de estereótipos e estigmas que permearam as relações interpessoais, e, interferiram direta ou indiretamente, na escolha profissional dessas pessoas, como o caso de (F), que afirmou: [...] Informática era o que eu mais queria, mas como é integral e tenho toda uma rotina por conta da tetraplegia a faculdade não apresenta estrutura”. Portanto, barreiras impostas cultural, econômica e socialmente que colocam a deficiência como uma experiência de opressão. Ter um corpo que não pode ser acolhido em um determinado ambiente, porque ele não oferece as condições necessárias, condições que, apesar do discurso de que a diferença da educação especial, para a educação inclusiva, está justamente nos direitos humanos, parece-me ainda serem questionadas.

[...] mas na verdade eu só passei pelos bancos escolares ne. Não aprendi braile porque na minha infância falavam que eu tinha que utilizar aquele pouco de visão que eu tinha, por isso não deixaram aprender o braile, assim escolhi Pedagogia, porque ai eu posso utilizar o DOSVOX em forma de texto (D).

É importante refletirmos sobre a fala acima, que revela uma situação de privação do direito de aprender. Segundo o seu depoimento, isso não a impediu de seguir sua trajetória escolar, porém, a levou a renunciar ao desejo de realizar o curso que voluntariamente havia escolhido pela falta de preparo e desenvolvimento



das capacidades e habilidades, contrariando o art 24, da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU (2008, p. 146), sobre educação, que destaca “o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais”.

Esse é o desafio posto nas palavras acima nos leva a pensar que incluir é muito mais do que garantir o acesso. Segundo o depoimento acima, observa-se que apesar da aluna ter tido o acesso, o seu direito não foi plenamente garantido na medida em que a privou do conhecimento e da oportunidade de escolha.

Percebe-se, desse modo, que a educação inclusiva requer antes de tudo, uma nova concepção da relação de ensino-aprendizagem, que supere o preconceito de que a pessoa com deficiência não capaz de aprender e emancipar-se.

Sabe quando eu entrei aqui, eu senti um pouco de preconceito do povo, a tipo assim eu não vou fazer nada com ele porque ele é deficiente, quando eu comecei a ir bem nas provas, eles perceberam: não, ele é deficiente, mas ele vai bem nas coisas, então tipo assim [...] eu tive que provar que eu era capaz, tanto pros professores quanto para os próprios colegas de turma (L).

Entre todos os documentos nacionais e internacionais, citados no subitem 1.3, cujo título é: O Estado Neoliberal e as Políticas de Inclusão a partir dos anos 1980 desta tese deve-se destacar a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo governo brasileiro, como a mais importante por pontuar no art. 24 sobre educação, que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2008, p. 146).

Aos poucos as IES Públicas passam a receber esses alunos que até alguns anos atrás eram um assunto das instituições privadas, inclusive no ensino superior, e assim somos convocados a rever nossas concepções com um olhar apurado sobre a questão do saber sistematizado, pensando como poderemos levar o aluno à emancipação humana.

O aluno (F) apresentou um problema que teve, segundo ele totalmente pontual, com uma professora que não o deixou assinar um relatório: “Aí eu senti

discriminação, porque desde que me acidentei eu não precisei de procuração pra minha assinatura, consigo assinar documento, qualquer coisa assim, se precisasse usava digital” (F).

Assim, as dificuldades que enfrentam pela exclusão social na educação básica e nas vivências diárias em decorrência do preconceito, que além de estabelecerem a deficiência como incapacidade também estão diretamente ligadas com as questões econômicas, sociais e raciais que, em muitos casos, acentuam ainda mais a desigualdade social, também foram pontuadas nos depoimentos dos participantes.

Me sentia excluído por sofrer três tipos de preconceito: pelo fato de ser negro e depois a deficiência, e outra de ser pobre, então sofrendo 3 tipos de discriminação social, aí, parti pra Ciências Sociais para tentar fazer uma análise crítica da nossa vida em sociedade né, pra tentar compreender como isso se dá dentro desse contexto social na sociedade, então por isso que eu vim nesse campo (K).

Cabe pontuar o art. 5º da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975) que trata da igualdade e da não-discriminação, convocando os Estados-Partes a proibir qualquer tipo de “discriminação baseada na deficiência e garantir às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo”. Entretanto, o que explicita o artigo acima parece que ainda não está acontecendo nas relações entre alunos e professores na IES em estudo. Segundo os depoimentos, ainda não superamos esse estigma, e essa discussão carrega a herança da segregação dominante no Estado do Paraná, através de marcadores corporais e funcionais. Assim F afirma que “o que mais me dificulta na adaptação é a questão da discriminação” (F). “Na verdade escolhi o curso de Ciências Sociais porque sempre gostei dessa discussão pra entender porque que é assim a sociedade e não de outra forma, porque discrimina tanto” (L).

Tem bastante preconceito, por parte dos alunos [...] eu já rodei a sala inteira, já sentei na primeira carteira quanto no fundão da parede, então eu dava uma olhadinha, eles não me aceitaram no grupo que são muito inteligentes nessa matéria. Os professores também têm uma grande maioria que tem preconceito, esse é um dos motivos pra eu estar aqui, e ai tem um pouquinho dessa vontade de estudar Pedagogia ne (D).

No mesmo instante em que ouvia essas palavras, pude perceber a dor expressada nos olhos cheios de lágrimas dos alunos que entrevistava. Lembrei-me

então da palavra “desfilados” que Castel (2010) utiliza para referir-se ao processo de discriminação negativa gerado pelas práticas coercitivas, repressivas e segregativas em nossa sociedade. Essa identidade pré-fixada, Santos (1999, 2006) chama de “rotulação” que inferioriza e vulnerabiliza o ser humano, criando categorias: Negros, pessoas com deficiência, homossexuais, gordos, entre outras, e me instiga a pergunta: Para quem interessa essas categorizações? Conforme (K) “ser negro, pobre e deficiente pesou significativamente na sua vida”. E assim criamos uma forma eficiente de promover a discriminação e ignorar as condições da existência humana, determinando grupos, que separam classes e etnias.

Esse é um grande desafio para a universidade, porque esse fenômeno socialmente construído, denominado de exclusão, também foi apontado quando questionado sobre o acesso ao ensino superior, se eram favoráveis à política de cotas, onde a grande maioria, ou seja, 14 dos 16 entrevistados manifestaram ser favoráveis, por sentirem-se prejudicados na disputa das vagas em condições desiguais: “Eu acho importante, porque disputar com uma pessoa entre aspas considerada “normal” te coloca em situação de desvantagem. Você não vai passar nunca” (A). “Sou favorável. Até pra manter certa igualdade numa situação que não é igual” (K). Ao entrevistar integrantes do PEE sobre essa questão, também se percebeu posicionamentos favoráveis ao sistema de cotas: “Sou a favor de cotas. As pessoas terão mais oportunidade se isso for efetivado na UNIOESTE, vai fazer a diferença, pelo menos no movimento das pessoas com deficiência” (PEE Câmpus D).

É imprescindível que as IES estaduais, assim como as IES federais, que já aderiram à política de cotas para pessoas com deficiência, incorporem a ampliação do acesso ao ensino superior. Os alunos destacaram essa necessidade: “Eu acho importante sim [...] Aqui na UNIOESTE não tem, é necessário isso para evoluir” (E). “Porque só as federais estão reservando (vagas), ainda teremos que lutar por isso. Tem vagas para afros, para indígenas, mas não tem para deficientes” (H). “Acho que é importante, é importante assim como a questão de vagas para a escola pública” (P).

Para análise textual, destacamos o depoimento do aluno (L) do curso de Ciências Sociais, pela dimensão política, e por subsidiar nossa discussão sobre o tema:

Qualquer cota é bem vinda, qualquer uma, seja para negro, seja para deficiente, porque eles põem lá dentro da universidade uma porrada de gente excluída por conta do processo histórico, então qualquer tipo de cota é boa, só que lógico [...] pra mim eu acho que deveria ser priorizada as cotas para as pessoas com deficiência, uma questão de identidade mesmo [...] possivelmente muitos alunos portadores de deficiência estariam aqui dentro, muitos não estão por fatores históricos mesmo. Se você pegar historicamente muitas pessoas que eram deficiente, que são deficientes, elas vêm com um agravante de uma situação de pobreza, de exclusão social, então é isso que agrava, não é a deficiência em si, não é a deficiência em si que tem que ser analisada, junto com o deficiente vem todo um processo de exclusão, exclusão do meio social que gente vive, a efetividade dessa exclusão se manifesta na escola, que não é acessível. Talvez em respeito a essas pessoas se tivesse [cotas] ia ser muito bom (L).

O discurso acima apresenta de forma espontânea, a dualidade que alimenta permanentemente a sociedade capitalista, que marginaliza, diminui as oportunidades e sustenta um círculo vicioso, sem desvencilhar-se dele. Então, instiga-me a pergunta: é possível falar em universalização da educação e em não discriminação no contexto em que vivemos?

Cabe destacar Frigotto (2011, p. 251) ao afirmar que “no mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”.

O problema da exclusão perpassa a escola, e, se almejamos uma sociedade menos injusta e excludente, devemos aprofundar nosso conhecimento, considerando que se manifesta também na educação, pois “os problemas não são estritamente escolares e têm repercussões profundas na sociedade” (CAMPBELL, 2009, p. 47).

O aluno (M) deixa claro esse processo excludente ao relatar: “Eu sou o primeiro da minha família, tanto de pai quanto de mãe que conseguiu entrar na universidade, tanto pública como particular, e preconceito você vai ter sempre, mas para o preconceito eu dou um sorriso” (M). “As pessoas não buscam fazer essa integração contigo” (D).

Eu já sofri *bullying*, nessa época era só encheção de saco, hoje isso é chamado de *bullying*. Mas por parte dos professores mesmo, porque eles agiam assim, quando eu ia mal nas provas falavam assim: ele foi mal, deixa ele pra lá, aí quando eu ia bem, mostrava a minha prova lá na frente, oh você conseguiu e tal [...] então era uma coisa piedosa, eu acho que a piedade, ela também é uma forma de preconceito, mais branda eu não sei, se é mais branda. Mas se você acha que o deficiente não pode fazer nada porque ele está na cadeira de rodas, e quer fazer tudo pelo deficiente, é uma forma de preconceito, e eu sofri muito isso, e muitos professores achavam

que eu não conseguia perceber, que eu não conseguia ler por estar em uma cadeira de rodas (L).

No cerne do processo inclusivo contemporâneo, é pertinente a abertura do questionamento sobre os fatores que envolvem a superação das barreiras atitudinais, impostas socialmente e culturalmente, que se manifestam também no sistema de ingresso no ensino superior, com o propósito de levantar o debate sobre o texto apresentado nos dispositivos legais e o discurso governamental brasileiro, no que se refere ao propósito de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos do ensino regular ao ensino superior, respeito as diferenças. E, apesar do ensino regular não ser o foco principal deste estudo, mas, por refletir-se no ensino superior, destacamos uma afirmação de (L) que pontua que “para uma inclusão, os professores não podem inutilizar o deficiente”, relatando que durante sua trajetória escolar, uma professora ao ditar um pequeno texto fez a seguinte manifestação: “você já é lerdo, não precisa escrever, você não vai conseguir pegar nada”. Ele destaca ainda que a sua formação educacional gradativamente foi sendo prejudicada porque “os professores achavam que não era capaz, e ai eu só jogava xadrez, não tinham consciência da minha capacidade”.

Essa fala apresenta implicações importantes a serem pontuadas aqui, pois como apresentado nas seções anteriores, para uma educação inclusiva é necessário propor aos alunos com deficiência as mesmas metas de desenvolvimento intelectual que são propostas aos outros alunos em todos os níveis do ensino. Isso vai muito além da visão reducionista de aprendizagem apresentada no discurso acima.

As concepções de normalidade e deficiência ainda estão permeadas de valores que historicamente centram-se no conceito médico de desvio, que restringe a pessoa à patologia, desviando o olhar da subjetividade. Assim “quando pensamos nas relações de saber na escola, também é fundamental considerarmos os tempos dos sujeitos, tempos de aprender, tempos de ensinar [...] um tempo especial de cada sujeito” (CAMPOS; PANNUTI; SANTOS, 2010, p. 88). Caso as individualidades não sejam respeitadas, “as consequências podem ser graves para qualquer um dos sujeitos aprendizes”, sejam pessoas com deficiência ou não, partindo do pressuposto de que mesmo que concretizemos o direito de todos à educação, se as individualidades não forem respeitadas, não teremos condições de igualdade de direitos.

Ao analisar as Barreiras pedagógicas, constatamos que esse ponto específico, foi manifestado por vários alunos, com parâmetros focados nas metodologias utilizadas pelos professores, que, em muitos casos confrontam o respeito às diferenças e as possibilidades de cada aluno. “A didática dos professores para os deficientes é bem fraca, a maioria dos professores só usa slides, tem uns que só leem” (B). “Sabe eu acho que os professores têm que ter um pouquinho mais de carinho com o material, porque a gente quer ler, mas não colabora, pode aumentar a letra” (A). “muitos professores chegaram, olharam para mim e falaram: me ajuda, porque eu não sei o que fazer. Então, 70% dos professores me falavam isso, até o meu professor de estágio” (D).

Essa falta de preparo dos profissionais da instituição relatada pelos participantes deu-se em todos os Câmpus e emergem do confronto da educação inclusiva chegar ao ensino superior sem políticas de capacitação docente. “[...] então eu acho que precisa de um preparo pelo menos básico para então haver possibilidades para todos” (C).

são tantas coisa, por exemplo, no geral, os professores do meu curso eles precisam trabalhar muito com o visual, mesmo nos vídeos é necessário legenda, os filmes muitas vezes não têm [...] aí o intérprete tem que fazer a tradução, e o que acontece, eu tenho que ficar olhando para o intérprete e para o vídeo, pro intérprete e pro vídeo, atrapalha muito e tem muito prejuízo, é cansativo. [...] precisamos caminhar é um processo em construção (E).

Um aluno relativizou a sua situação com a de pessoas com deficiência que chegaram ao ensino superior em um período anterior ao seu, enunciando que esse caminho já foi ainda mais penoso no passado: “Engraçado é que têm professores que não enxergam na própria UNIOESTE, então imagina o que eles não devem ter passado para chegar até aqui também” (C). O aluno (C) finalizou nosso encontro com essa frase: “Que essa inclusão não se torne exclusão”. Alguns meses após essa entrevista ele abandonou o curso, por entrar em depressão profunda após perder totalmente a visão pelo descolamento da retina.

O conjunto das falas a seguir, também trata da relação ensino-aprendizagem, e os depoimentos apontam para resistência de alguns professores em buscar conhecimento sobre os diversos tipos de deficiências, e aperfeiçoar suas estratégias metodológicas, levando em consideração as reais necessidades dos alunos: “Vai do preparo também, e eu não sei se eles têm esse preparo, é que surgiu agora o

problema com TDAH, eles não se negam a ajudar, mas eles não entendem muito bem sobre a doença” (I). “Descrever o slide para gente né, então para gente é importante que escreva tudo, se o slide não fala, pelo menos escreva” (K).

Partindo do princípio que todos os alunos, sejam deficientes ou não, têm o direito de desenvolver suas capacidades ou potenciais individuais, os docentes precisam incorporar ações que promovam a mais ampla aceitação da diversidade, para que, indistintamente, as pessoas possam ser reconhecidas, valorizadas e compreendidas na sua experiência acadêmica.

Podemos citar aqui a reestruturação dos projetos político-pedagógicos como um importante instrumento, que de forma coletiva e estruturada, permite em seu processo de elaboração, a reflexão sobre o significado das relações estabelecidas entre professores e alunos, momento importante para a problematização dessas situações, buscando mudanças no relacionamento com o aluno com deficiência. Nesse sentido, foram destacadas algumas alternativas, que despontaram após o conhecimento de questões levadas ao colegiado do curso, de Pedagogia e Ciências da Computação, com o auxílio do PEE, onde se buscou estabelecer essa construção de relações: “Agora tem um professor, que sempre, no início do ano ele já leva todos os textos no PEE, na sala todos os argumentos que ele vai usar, ele explica: eu estou fazendo isso porque [...]” (D).

Agora esse ano está melhor né, os professores já dão o material fotocopiado, uma cópia pra mim do conteúdo que vão trabalhar na sala, e mandam o material tudo por e-mail, alguns professores, alguns livros eles colocam no e-mail também, põe no blog, porque algumas têm blog né, tenho acesso ao sistema de informática. Também agora tenho a transcritora né, as coisas vão evoluindo e aos poucos vão melhorando né (P).

A questão do trabalho docente no ensino superior, expressado na fala a seguir, exige uma reflexão aprofundada sobre os limites que ultrapassam as atribuições impostas pela academia aos docentes, que muitas vezes a carga horária disponível não permite a realização de suas atividades de forma individualizada. “Alguns professores deveriam melhorar, eles precisam tirar todas as dúvidas, sempre tento conversar em particular, mas eles não tem tempo, falta tempo para eles atenderem os alunos” (H) <sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> A questão da precarização do trabalho docente será análise nos depoimentos dos professores nas próximas seções deste trabalho.

Considerando um grande desafio para o ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior, o vestibular, é um momento que se manifestam de forma explícita, ou sutil, o processo da exclusão/inclusão dos alunos de uma maneira geral, e, principalmente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, conforme destaca o professor na fala a seguir:

Professor E: Nós sabemos pela história as dificuldades que a pessoa deficiente tem para chegar até o ensino superior, porque não tem acesso, até porque o acesso para alguns é ter a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, pouco se fala do acesso da pessoa com deficiência no ensino superior.

Seguindo na perspectiva de desvendar o apoio educacional, soma-se neste estudo a preocupação de entender se as individualidades foram respeitadas na realização do concurso vestibular, conforme está previsto na regulamentação da universidade em estudo. O vestibular, seja via SISU, ou ENEM, necessita de ações integradas com logística para dar suporte e condições necessárias aos candidatos no desenvolvimento das provas. Assim, cumhamos os desafios encontrados pelos alunos com deficiência durante a realização do processo seletivo do vestibular, e, em poucas palavras, foi possível observar que, apesar dos dados indicarem que poucas vagas foram conquistadas por estes alunos, o PEE correspondeu à expectativa esperada, segundo a opinião dos alunos matriculados no momento da abordagem. “Eu tive o suporte necessário para fazer a prova. O PEE deu o suporte, os materiais ampliados” (N). “Tive uma intérprete e fiquei em sala separada. O pessoal estava preparado e não tive dificuldade” (H). [...] eles desempenharam um excelente trabalho, foram pessoas da disciplina mesmo para fazer a leitura, muito bacana, por exemplo, na prova de química veio um professor de química (K).

O sentimento de frustração apresentado na fala de um aluno nos chamou a atenção ao relatar: “acabei não declarando minha deficiência, fiquei com receio, a gente não sabe como vai ser, se vai ter algum preconceito, tanto é que tardiamente eu fui buscar ajuda dentro da universidade” (I). Os juízos equivocados sobre a capacidade das pessoas com deficiência, delineado acima, revelam a preocupação enfrentada para libertar-se das amarras, decorrentes da não aceitação das diferenças, estabelecida entre os seres humanos, que inferiorizam e rejeitam o que é “desigual”, diferente do padrão social estabelecido [...] “aí a gente vê que tem



alguma coisa assim, sente algum deboche. Mas fica aquele deboche mais contido, não declarado, mas tu sentes alguma coisa assim” (I).

A leitura sobre essas falas permite uma observação particular de uma aluna surda que comparou a sua experiência em prestar o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria, com o sistema utilizado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Eu prestei o vestibular na federal de Santa Maria ne, e a prova foi em Libras, fizeram adaptações pra Libras e a minha prova era objetiva [...] alguns sinais que eram diferentes, eu chamava os fiscais eles vinham e me respondiam, e entrei pelo sistema de cotas para deficientes lá [...] Eu já vi muito surdo reclamar da UNIOESTE por causa disso, muitos surdos reclamam, porque se tivesse o vestibular em Libras seria muito mais fácil, mas é muito difícil, porque aqui ainda é um curso gratuito, em instituições particulares é bem complicado, a acessibilidade pro surdo é uma necessidade que não tem sido apoiada (E).

Embora a maioria das falas evidenciasse a importância do auxílio da banca especial, algumas questões foram pontuadas sobre o conteúdo das provas e o apoio prestado. Identifica-se que a linguagem em Libras, que é destacada como a primeira língua para o surdo é um ponto importante a ser observada, assim como a questão do ledor, do transcritor, do intérprete e da prova ampliada, reconhecida em outros depoimentos como questão que ainda precisam ser pensadas e revistas pela IES para assegurar alguns direitos às pessoas com deficiência que prestam o vestibular, conforme relatos abaixo:

A minha dificuldade no vestibular foi porque foi pedido uma prova ampliada e não veio, mas eu consegui fazer a prova igual. Algumas questões eu pedi auxílio, mas muito pouco, porque a minha visão não estava tão ruim naquela época. Mas eles deixaram bem claro que se eu sentisse prejudicado eu poderia entrar com recurso que eles fariam outra prova, porque não daria pra ampliar a prova no dia do vestibular (C). Uma dificuldade que eu tive foi na redação, porque a menina que me auxiliou não soube interpretar, e aí eu tive que fazer duas (2) vezes, eu fui a última a sair, faltavam cinco (5) minutos para fechar o tempo que a gente tinha adicional (D). [...] precisa de um transcritor [...] é complicado eu falar para você, e você colocar no papel o que eu falo, entendeu? Sai uma frase ali e você estava pensando e tem que falar pra não esquecer [...] e é transcrito pra sua redação, eu tive que encaixar naquilo ali, porque eu não tive tempo hábil para o meu raciocínio, sem contar que tem uma pessoa do lado que te intimida [...] minha colocação caiu na redação como nota de corte (F).

O modelo utilizado para ingresso no ensino superior brasileiro, também foi apresentado no ponto de vista de um aluno, ao considerar que “não deveria ter

vestibular. Por exemplo, nos EUA não tem vestibular e têm muitos alunos com deficiências, em todos os cursos. [...] até Medicina e tal” (H).

A forma de ingresso adotada na IES também foi destacada na fala de gestores e professores que consideram que “o processo de seleção vestibular, por si já é excludente, o ideal seria permitir a todos entrar, sem essa necessidade de vestibular” (Gestores / direção de Câmpus) “Não considero o vestibular adequado nem para os outros alunos” (B - Gestores/ direção de Centro). Professores e militantes de movimentos sociais entrevistados consideraram que o vestibular não permite o pleno acesso, sugerindo outras formas de avaliação, conforme relatados a seguir:

Professor A: ao invés de ter vestibular teria tipo um ciclo básico, aí depois desse ciclo básico eles entrariam na faculdade, aí sei lá faria uma seleção, ou entraria conforme a nota, eu sou contra a seleção via Enem, contra a seleção unificada, mesma seleção para todos, mas eu acho que o ensino inicial e o ensino superior iria se beneficiar com a prática assim, com o ciclo básico assim, de matemática, de língua portuguesa, história principalmente né, três (3) matérias eu acho. Seria bom, aí depois começaria as matérias da faculdade especificamente, acho que todo mundo ia se beneficiar.

Militante de movimento social no PEE: Penso que as pessoas devem fazer um movimento junto com a sociedade e com todos os movimentos sociais existentes para que deixe de existir o vestibular [...]. Pleno acesso, para que todos os alunos que saem do ensino médio tenham a possibilidade de entrar no ensino superior. Estive em Cuba e fiquei encantado com o sistema de ensino deles.

No caso da universalização da educação, o debate em torno das propostas de educação para todos, sem discriminações, exige novas posturas e competências pela falta de conhecimento em se lidar com o diferente. Todavia, não apenas em relação a um público especial, mas sim, em relação a todas as pessoas, o desafio apontado acima do vestibular, é uma questão que ainda teremos que superar para construir um sistema educacional de qualidade, que reconheça e efetive o direito que todas as pessoas têm à educação.

Entre as barreiras encontradas na universidade que poderiam interferir na permanência e na inclusão do alunado, foram apontados alguns aspectos positivos, demonstrando que a universidade, apesar de suas fragilidades, em alguns casos, atende às expectativas do aluno, principalmente no que diz respeito aos atendimentos do PEE. No contexto geral os alunos destacaram que o PEE é um órgão interlocutor dinâmico e que fortalece os vínculos no meio acadêmico. Os depoimentos a seguir sustentam essa consideração: “Foi um período bem

complicado assim sabe, foi bem difícil, mas o PEE sempre teve disponibilidade de ajudar” (D).

Foi bem tranquilo, eu sempre comento com todo mundo a diferença que teve com relação ao terceiro ano do colégio, eu não tive ajuda nenhuma do colégio, tanto que eles me passaram porque se não passasse também acho que não tinha diferença nenhuma, não adiantava reclamar, eu não tive auxílio sabe [...] no primeiro dia de aula o PEE já foi na sala, comunicaram o meu caso e disseram que se precisasse de ajuda deveria procurar o pessoal da educação especial, que em tudo que eles pudessem eles iriam ajudar (A).

As seguintes frases, extraídas textualmente das entrevistas, demonstram a visão de alunos sobre a sua adaptação e integração no contexto acadêmico. Por exemplo, (P) considera que se adaptou “com os colegas, com os professores, e também com os professores intérpretes”.

Nesse ponto de vista, a afirmação abaixo demonstra na sua gênese que apesar do aluno não escrever, buscou-se uma ferramenta (o computador) para suprir essa necessidade, houve compreensão da sua limitação por parte dos professores o que favoreceu o acesso ao conteúdo, naquilo que é, ou pode ser, dentro dos limites que apresenta.

Ninguém, nenhum deles me cobrou alguma coisa além do que cobra dos companheiros do lado, algo que eu não pudesse dar conta. Venho pra sala de aula com o notebook, eu consigo digitar, fazer as minhas anotações, que eu consigo fazer a prova pelo computador [...], eles já trazem em um pen drive, já levam as provas para ser corrigidas por pen drive (F).

Paradoxalmente, a grande maioria dos alunos entrevistados relatou apresentar dificuldades na adaptação, inclusive algumas que podem afetar seriamente a formação profissional, por falta de iniciativas que ultrapassem as barreiras da deficiência, e que impossibilitam o exercício do direito democrático como componente da inclusão, conforme destacou a fala a seguir:

Foi meio difícil, porque eu fiquei com uma defasagem forte na minha formação dos primeiros anos, e isso vou ter que levar por toda a vida. Porque a gente tem um programa chamado SPFS que a gente como Cientista Social tem que aprender a mexer durante a formação, isso era lá no segundo piso né, era lá no segundo piso do laboratório, então quando chegou a época da gente mexer com esse programa, até eles tirarem o computador do segundo piso e reinstalar ele todo no primeiro piso demorou muito, eu tive duas (2) aulas do programa, não deu pra aprender nada. E tem outras situações né, tem lugares na UNIOESTE que eu não conheço, tipo os lugares acima da biblioteca, que é aonde eu não tenho acesso, o

xerox que não é aqui dentro, eu não posso sair daqui porque a cadeira é muito pesada, a cantina também não é adaptada, não é acessível, lá é muito apertado, tenho que parar na porta e pedir pro povo me atender lá (L).

Em determinado momento (D) reconhece que a experiência de estar na Universidade “ajudou a ter um senso crítico, e, assim verificar direitos,” que de forma divergente são expressos em leis, porém não efetivados na prática. Um exemplo da não efetivação de direitos é a falta de intérprete de Letras/Libras identificada em três dos cinco Câmpus da universidade, conforme os depoimentos a seguir: “Precisa professor de Libras, tem professor que não consegue se relacionar na sala de aula, porque não tem intérprete, é um direito meu essa acessibilidade” (O). “No começo foi bem difícil [...] muita confusão faltava intérprete, o intérprete chegou depois de três meses, eu perdi muito conteúdo, eu fiquei atrasado, perdi muita coisa” (H). “Como é que ele vai ser atendido na secretaria? Não tem ninguém que entende Libras [...] acho que o aluno tinha que ser independente, tem que ter um pouquinho disso” (C).

A questão da falta de intérprete de Letras/Libras apresenta neste momento grande repercussão dentro de todas as universidades estaduais do Estado do Paraná, e resultou em uma mobilização no IV Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior (SIES) realizado na Universidade Estadual de Londrina em 19 de setembro de 2014, que através de articulação política instituiu o Fórum Estadual de Educação Especial das IES do Paraná, com os seguintes objetivos:

I - Constituir-se em um espaço consultivo e de deliberação, difusão e diálogo acerca de temas e políticas de educação especial inclusiva no ensino superior; II - Promover o fortalecimento, cooperação e uma maior aproximação entre os serviços de educação especial das IEES do Paraná; III - Articular ações que levem à consolidação e harmonização dos diversos Programas, núcleos e projetos de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas IEES e IV - Formular propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva nas IEES do Paraná.

Esse fórum é composto por pelo menos um representante de cada IES do Estado, apresenta uma coordenação que poderá eventualmente convidar servidores, especialistas de outros órgãos ou entidades públicas e profissionais, bem como pessoas da sociedade civil, habilitadas em matérias pertinentes, para participar das reuniões e auxiliar nas suas atividades.

Outro elemento pontuado como um dos principais fatores dificultadores para a permanência dos alunos com deficiência em todos os Câmpus da UNIOESTE foi a

acessibilidade física e arquitetônica. “Em minha opinião, é muito complicado, as passarelas, aquelas rampas lá em cima, eu sinto medo, porque aquela mureta podia ser um pouquinho mais alta, parece que vou cair” (P). “No horário do intervalo, onde tem um aglomerado de gente, aí a gente perde totalmente a noção, por isso que eu não saio da sala de aula” (K). “A universidade ela não está muito preparada pra mim sabe, tem o elevador lá na biblioteca, mas o elevador não funciona né, e essas rampas aqui são muito íngremes, então é complicado” (L). Eu acho que tem muita escada e faltam as guias. Sofri bastante, mas hoje já estou adaptada assim (N).

A questão da acessibilidade física e arquitetônica, também foi pontuada pelos professores e gestores entrevistados como um problema visível que dificulta a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência até a conclusão dos cursos.

Gestor D: Dificuldades em relação à infraestrutura e acessibilidade que nós temos: degraus, rampas e elevadores, mas a gente vai administração.  
Professor C: O que eu vejo aqui como dificuldade, é, principalmente em relação ao acesso físico, que a gente sabe que é bem complicado por aqui, tem muito obstáculo aqui ainda no Câmpus, por mais que as reformas foram feitas. Para a locomoção com cadeira de rodas então, por exemplo, não é todo corredor que você pode passar com a cadeira, alguns são estreitos outros tem elevação.

Gestor E: Nós temos a parte superior da biblioteca, onde funcionam alguns órgãos, núcleo de documentação de pesquisa, tem o NUFOP que são os setores que o nosso curso de Ciências Sociais usa diretamente, o aluno cadeirante ele não tem como chegar ao segundo andar da biblioteca, foi construído um elevador já faz um ano que esse elevador está lá, mas assim ainda não foi posto em funcionamento, então a instituição ela até tenta, mas não é satisfatório, é nós temos rampas que dão o acesso à sala de aula e aos prédios que são íngremes.

Gestor F: Normalmente são as ações do PEE, a gente não vê as atividades efetivas da universidade para resolver alguns problemas, exemplo, as calçadas quebradas, degraus, vários acessos que são limitados para os alunos cadeirantes, e o aluno com deficiência visual? eu não conheço direito, mas você tem determinados tipos de calçadas com relevo ou com formato diferenciado que poderia auxiliar no uso da vareta personalizada, na universidade nós não temos isso. Nós recebemos um aluno com deficiência visual, ele foi deixado pelos familiares no corredor, e, a gente foi acompanhando ele se deslocar, mas a tendência dele era estar mais para direita, então ele foi perdendo o rumo, mas um pouquinho ele estava entrando no gramado, batendo em uma das paredes da biblioteca, ali eu percebi essa carência, essa deficiência da Universidade.

Gestor A: Já presenciamos cadeirantes serem carregadas em palestras no Câmpus, aluno que não conseguiu entrar, porque não tinha rampa, mas nunca chegou um pedido por escrito para mim enquanto diretora para essa acessibilidade, chegou uma vez de uma aluna cadeirante que pediu para deixar o carro na lateral do bloco para dificuldade, foi o único pedido que eu recebi, nunca recebi um pedido estrutural, não sabem dos próprios direitos. Acho que não é obrigação só do PEE, um grande problema é que as próprias pessoas com deficiência não tem noção dos seus próprios direitos,

esse é um grande problema, autuar um prédio público porque não tem acessibilidade seria interessante (A).

Gestor B: Vamos adaptando, porque a estrutura é antiga, antigamente ninguém cobrava nada. Nos banheiros antigos tivemos dificuldades para adaptar as portas, o próprio banheiro do PEE é masculino e feminino, não conseguimos fazer um (1) feminino e um (1) masculino, porque não conseguiria abrir a porta, são adaptações, a biblioteca foi a mesma coisa, hoje felizmente temos as plataformas para acessibilidade aos andares.

Gestor H: Com relação a parte arquitetônica não dá conta de atender os alunos com deficiência, porque os prédios são antigos, são feitos remendos, adaptações que também não foram planejadas, programadas. Os projetos que estão sendo feitos, também não atende a obrigatoriedade de lei. Se você observar nos cinco (5) Câmpus da UNIOESTE, na reitoria, no hospital universitário, nos segmentos da universidade não temos nem uma sinalização visual adequada para o nosso estudante, para o nosso usuário normal.

Atendendo aos princípios da acessibilidade apresentados anteriormente na NBR 9050, todos os estabelecimentos devem proporcionar a livre circulação da pessoa com deficiência, mesmo aqueles que não tenham alunos com deficiência matriculados, devem observar o que determinam as leis e criar condições físicas favoráveis, eliminando as barreiras físicas e arquitetônica, instalando rampas de acesso, barras de apoio, etc., de modo que o aluno com deficiência possa usufruir de todo o espaço acadêmico, sentindo-se parte dele. Assim, é imprescindível garantir infraestrutura adequada. “Eu acredito que precisa melhorar 90% a questão de acessibilidade” reforçou o aluno (K). “O xerox é do outro lado da esquina como é que eu vou lá, não tem como” (L).

Complicado, eu sei esse pedacinho que eu vou e volto, mas se eu tiver que ir pra outro lugar, eu acho pouca iluminação, sinalização né, e as demarcações também são bem limitadas, é auditório e banheiro assim eu não vou [...] preciso ir lá pegar o ônibus, então é um local que eu tive que aprender. Persistência através da dificuldade! E eu fui atropelada na frente da UNIOESTE já. Ali na saída, eu estava saindo ali pra pegar o ônibus e aí eu fui atropelada, perdi computador, perdi tudo o que eu tinha dentro do computador. Hoje não preciso atravessar a rua, o motorista para ali no ponto de táxi (D). Eu acho ainda que pra pessoa cadeirante é o que mais tem, em qualquer lugar, pra uma pessoa cadeirante faz a rampa, fazem as coisas assim [...] tudo pela metade, meio errado, não como deveria ser, mas ainda tem, e eu acho que por ser lei, por ter obrigação, e por ser mais simples e pronto, e adaptação a acessibilidade não é só isso né, não é só rampa, tem várias coisas. Mas e para uma pessoa surda? Para uma pessoa cega? Não tem acessibilidade, não tem aquele piso tátil pra eles, não tem nada, eu acho que tem muito o que melhorar ainda. É complicado (B). Se viesse um aluno totalmente cego, já sentiria dificuldade, porque que a universidade é enorme, os corredores são enormes, e a questão de luminosidade da universidade ainda é falha, poderia melhorar. O bloco F, por exemplo, para o aluno com baixa visão não tem nada, nenhuma placa pra chamar mais atenção. A sinalização poderia ser melhorada. Esses dias

eu dei uma cabeçada em uma árvore lá, então é um pouco falho nessa questão. Na entrada e nas laterais do Câmpus é bem escurinho, não tem uma iluminação nas entradas (C). Acessibilidade para caminhar, pra ir ao banheiro, pra ir a um canto, eu não consigo ter acesso a biblioteca, não tem nenhuma linha que indica, tem os palanques né, e calçada extremamente inacessível. [...] Tem que ter uma autonomia pra chegar dentro da universidade sozinho, seja com a bengala, com a cadeira enfim [...] quando eu entrei do muro para dentro da universidade começa essa dificuldades, não tem uma linha guia aqui né, e eu tenho que deduzir pra onde eu vou né, então, eu venho pelo estacionamento, contando 25 passos né, ai desses 25 passos eu entro mais a direita até que eu consigo bater em um carro para eu poder me guiar e chegar até a calçada do PEE, eu me identifico por aquele chão que dá acesso ao PEE, ai eu entro um pouco, uns três (3) a quatro (4) metros e entro a esquerda medindo a parede né, até chegar na calçada principal para eu poder ir até a sala de aula [...] é complicado porque você tem que andar com toda atenção pra você não bater nos palanques né, ai depois eu chego no saguão, no saguão desvio um pouquinho, e quando eu chego na outra parte para eu poder entrar na sala que é o complicador da coisa, ali é aonde tem os palanques que eu mais me arrevento todo ali né (K).

Porém, foi relatado por uma aluna, uma iniciativa por parte da universidade para atender as suas necessidades emergenciais. “Quando eu comecei não tinha nem a rampinha na porta, daí eles foram fazendo, conforme eu fui passando, eles iam fazendo as rampas nas portas das salas, só que a maioria é muito inclinada eu não consigo entrar sozinha” (B). “A primeira coisa é tornar acessível todo o espaço, todo o espaço que puder e que quiser tornar acessível” (L).

A acessibilidade é a maior dificuldade pra mim aqui, assim, o principal é o degrau que tem em algumas salas, eles só colocam rampa na sala que tem aluno com deficiência, que nem aqui em Turismo. Então, Preciso sempre alguém comigo né, agora se fosse sozinha, já seria diferente, que nem eu não consigo subir uma rampa daquela ali sozinha pra ir na biblioteca ela é muito inclinada, não tem como, se eu quero ir na biblioteca, sempre preciso alguém comigo, eu não consigo ir sozinha, mesmo ali naquela rampa (referiu-se a uma rampa próxima ao local onde estávamos). Eu acho que eles deveriam pensar em um todo né, não porque aqui tem uma pessoa que precisa que vão colocar, tipo a gente tem aula de gastronomia [...] então se a professora vai lá é difícil eu entrar. Então eles tem que pensar na acessibilidade como um todo, eu acho que não precisa ser só parte dela adaptada deveria ser toda ela (B).

Cabe destacar, que os prédios de cada Câmpus foram construídos em momentos diferentes e com estrutura arquitetônica diferente. Entretanto alguns autores, como Kowaltowski (2001) pontuam que a arquitetura precisa ser vista como algo pedagógico dentro das universidades, algo que também educa as pessoas que usufruem daquele espaço físico. A diversidade de alunos exige edificações que flexibilizem adaptações, tornando-se um facilitador das relações de ensino e aprendizagem, levando-se em conta a valorização de um conhecimento que deve

transpor essas situações de aprendizagem, buscando também mudanças sociais e culturais. Neste sentido, Kowaltowski (2001, p. 217) reforça que o arquiteto deveria “criar um projeto escolar que se adapte e possa evoluir com o tempo”. “Já deu uma melhorada, já colocaram elevador” (C). “Agora que colocaram o elevador novo, mas eu percebi que ele está parado, eu não sei se ele está funcionando [...] se tem algum problema” (E). “A mesa também, agora eles mudaram, essa você consegue chegar um pouco próximo a ela, mas as outras eram baixas, a carteira ficava assim no joelho” (B).

Não podemos desconsiderar que os dois últimos depoimentos revelam uma preocupação em atender questões pontuais, emergenciais e também aos dispositivos legais sobre acessibilidade, que são muitos e não podem ser ignorados, porém também precisamos de avanços sociais, políticos, culturais e educacionais em busca da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Carmo (2001, p. 44) afirma que “[...] a lei, não resolve e nem tem a capacidade de mudar as relações sociais, mas contribui sobremaneira nos embates jurídicos e na luta pela democracia e Estado de direito”.

A acessibilidade digital, o acesso físico aos equipamentos de informática e aos programas adequados também auxiliam os alunos com deficiência a sentirem-se mais seguros e incentivam o aprendizado. Atualmente existem softwares que auxiliam nas técnicas de leitura e escrita. O ponto de vista do aluno (C) apresentado a seguir salienta a importância de Programas de suporte como o *DOSVOX*, para as pessoas com deficiências visuais. Neste caso o acadêmico (C) enfatiza que no início do curso ele apresentava somente baixa visão e era fornecido o material ampliado, porém houve um deslocamento da retina que agravou a situação, exigindo a utilização de um sistema informatizado, a universidade forneceu o computador ao aluno, mas não proporcionou as condições para o uso por falta de suporte técnico. “No nosso Câmpus não tem quem entenda de *DOSVOX*, o pessoal da informática conhece muito pouco, [...] Então me cederam o computador, mas o que precisa do computador mesmo não tem, o Programa não tem” (C). Ainda sobre tecnologias assistivas, o mesmo aluno pontua a “questão de Datashow, o nosso está sempre com problemas, ou está muito azul ou está muito verde, nunca 100% ne” (C). “Criar tecnologias assistidas tanto para o acesso do site quanto a internet quando via telefone” (A). “Eu uso *DOSVOX* e *NVDA*, mas esse Programa é meu mesmo, esse é um Programa gratuito pela UFRJ” (K).



Informática na universidade aqui é 0 né, tem os computadores, tem o laboratório de informática lá e tal, mas eu não tenho acesso a nada, os livros na biblioteca eu não tenho acesso também porque não tem livros digitalizados, então os meus materiais do conteúdo de cada disciplina é o pessoal do PEE né, lá que trabalham, eles vem até a biblioteca, pegam um livro e escaneam, e ou o professor tem o endereço online que também disponibiliza os materiais dele mais os materiais dele é imagem e o computador não lê imagem né, daí dificulta bastante, não consigo ter acesso (K).

Em face das experiências citadas pelos alunos, também foi considerado importante averiguar o que representava para cada um deles estar no ensino superior. As expressões podem resumir-se nas seguintes falas: “cada vez que eu recebo uma nota, recebo um trabalho, me sinto incluído na sociedade, cada vez mais valorizado, a minha filha né, ela fala: Meu pai está fazendo faculdade “(F). “Me trouxe outras perspectivas [...] eu me sinto bem acolhido aqui” (H). “Um cego ir para a universidade? quando eu digo que estudo na UNIOESTE, perguntam: como você conseguiu entrar lá? Jogaram uma vaga para cima e consegui pegar, eu falo em tom de ironia” (K).

A análise da fala dos alunos com deficiência apresentou pontos de vista em comum, que destacaram um avanço para a sua identidade (imagem particular), e, também para as organizações sociais. Entretanto, manifestaram que a falta de mobilização social é um agravante nas conquistas para as pessoas com deficiência. “Mas acho que também falta mobilização dos surdos. Os surdos também precisam ir à luta, lutar mais pelos nossos direitos” (H). “Falta luta de todos os deficientes [...] união de todos os setores de deficiência [...] Eu penso, que se for cumprido a lei que existe, com certeza vamos ter uma sociedade bem mais envolvida” (F).

A Santa Maria é muito melhor que aqui, é muito mais avançado assim, eu percebo que o avanço assim é abundante, é muito diferente. Então os alunos, aqui eu percebo que falta os próprios surdos falarem, reclamarem dos seus direitos, mas não lutam [...] é, por exemplo, no vestibular de Libras, a criação do curso em letras/Libras tinha que ser aprovado, mas parece que parou [...] a gente não sabe, **falta um movimento com relação a isso, então precisa lutar, precisa como o plano da federal**, eles lutaram muito lá na federal pra conseguir a abertura de muitas coisas, e o governo financiou [...] então ocorreram muitas aprovação nos vestibulares em Libras, tem salas próprias pros interpretes, interprete para as salas de aula, pro aluno [...] tem tantas coisas, tem muitas coisas, professores de mestrado e doutorado surdos, formados e dando aula pra surdos (E, grifos nossos).<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Destaca-se que a Universidade Federal de Santa Maria possui o Curso de Educação Especial/licenciatura plena, com habilitação em deficientes mentais (constituído de um currículo com uma carga horária de 3690 horas aula, distribuídas em oito semestres letivos) e Deficientes da Áudio

Os sujeitos justificaram essas lutas como sendo historicamente necessárias para desenhar novos espaços e fazer valer a garantia de alguns direitos constantes em leis já instituídas em nosso país. “Eu acho que ainda vai algum tempo assim para todo mundo se adequar as demandas de acesso, vai um tempo porque não foi dada a devida atenção” (I). “Então, eu acho que o sistema educacional brasileiro, como um todo ele está defasado, muito defasado com questão da acessibilidade, não só a universidade, mas também em outras escolas” (L).

A falta de mobilização e empoderamento de conquistas também apareceram quando questionados sobre as políticas de permanência, onde de forma hegemônica, parece não haver uma clareza do que são essas políticas por parte dos alunos com deficiência. Enunciaram que poderia melhorar, mas, não apresentam uma ideia clara sobre qual seriam esse benefício num plano político-educacional, seja em condições de moradia estudantil, bolsas de estudo, ou outros investimentos mantidos com recurso público. Entretanto esse entendimento foi evidenciado pelos gestores entrevistados que reconhecem a necessidade de políticas de incentivo a população estudantil, pelo perfil sócio econômico identificado nos relatórios de avaliação institucional, conforme apresentado pelos gestores a seguir:

Os relatórios da avaliação institucional de 2005, por exemplo, demonstraram que a UNIOESTE precisa ter essa preocupação estudantil, porque naquele período aproximadamente setenta por cento (70%) dos estudantes com ajuda estavam em famílias com até seis (6) salários mínimos de renda, e desses setenta por cento (70%) vinte e três por cento (23%) até 3 salários mínimos, então essa avaliação demonstra as características dos nossos alunos, e, a universidade tem que ter preocupação com a ocupação estudantil para manter a permanência do estudante na instituição (gestor G).

Sabemos que temos alunos que passam fome, que têm muita necessidade financeira, e que desistem do curso, a evasão tem sido grande, e, a maioria dos alunos com deficiência tem mais dificuldades financeiras (Gestor F).

Auxílio estudantil é uma política que a universidade estadual não tem previsto com clareza, a universidade pública federal ainda tem mais chance de conseguir, mas nós estamos indo atrás (Gestor C).

Seria uma obviedade, a pessoa quer estudar, então ela tem que ter moradia, ela tem que ter recursos da alimentação, ela tem que ter recurso para seu material que talvez seja específico (Gestor A).

Depende de uma postura mesmo, da gente pensa que a universalidade é um direito (Gestor B).

---

Comunicação (constitui-se de um currículo organizado numa carga horária de 3615 horas aula, distribuídas em oito semestres letivos), que provavelmente justifica as melhores condições pontuadas na fala da aluna, pois o curso exige essa estrutura.

Acho que quem elabora essas políticas precisam colocar-se no lugar do outro, e, reconhecer as necessidades desses alunos. Solidariedade cabe muito bem a todo esse princípio de inclusão (Gestor C).

Acho que uma política exata de permanência começa pela divulgação daquele espaço como espaço acolhedor. Ele ainda não é (Gestor D).

Não podemos dispor de recursos do próprio Câmpus para fomentar assistência estudantil, não está dentro das possibilidades, esse processo necessita de institucionalização, rubrica específica (Gestor E).

Assistência estudantil não tem assim. Estamos com a expectativa que venha recurso do SISU, pela discussão que foi feita o recurso é para qualquer aluno (Gestor I). Esse problema não é só para inclusão de alunos com deficiência, mas dos estudantes em geral, o sistema federal incorporou a assistência estudantil, então o sistema estadual, precisa se espelhar no sistema federal (Gestor G).

A gente não tem assistência estudantil para nenhum aluno, e, não temos nenhum programa específico de assistência, de permanência dos alunos. Em 2014, a UNIOESTE começa a ter uma política estudantil, com a nossa entrada no SISU que traz um conjunto de recursos para fazermos os restaurantes universitários. Começamos a estudar a moradia, ou, bolsa moradia. No caso do aluno com deficiência a mediação é do PEE com a universidade. Temos atendido necessidades estruturais pontualmente, exemplo, aluno que precisa de notebook, esse ano a gente recebeu demanda de uma filmadora, pedimos para comprar uma lousa digital, interativa, que professor pode mandar arquivos para o computador do aluno. Porém somos multicâmpus, alguns Câmpus da UNIOESTE atendem imediatamente, priorizam, compram, transferem, emprestam, por compreensão mesmo (Gestor D).

Não tem recurso universitário, e, nem divisão de assistência estudantil. A UNIOESTE deixou muito a desejar. Agora através da adesão do vestibular à seleção Enem e adesão ao SISU, vamos receber recursos federais, um dos avanços será essa política estudantil. Mas agora estamos recuperando auxílio para ter uma assistência estudantil para o estudante de uma forma geral (Gestor E).

Buscou-se argumentos nas palavras de Fairclough (2008, p. 100) “ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza de práticas sociais”. Nesse contexto, há de se considerar que as concepções que norteiam a universidade em estudo, ainda não pautam uma discussão sobre políticas de permanência para seus alunos, o que convoca a comunidade estudantil a sair de uma situação de certo conformismo e buscar uma ousada e articulada luta por benefícios, como por exemplo, o restaurante universitário.

Considerando que todas as falas são extremamente ricas e merecem atenção específica que extrapolam o limite dessa tese. Assim, concordando com Foucault (1972, p. 98 *apud* Fairclough, 2008) quando afirma que “não pode haver enunciado

que de uma maneira ou de outra não reatualize outros”, de forma não omissa, mas, respeitando nossos limites, não foi possível pontuar todas as falas, assim, priorizou-se aquelas que fornecem mais elementos para nossa dialética.

Na segunda fase da coleta de dados, foram entrevistados oito (8) professores dos cursos em que estavam matriculados os alunos com deficiência nos cinco (5) Câmpus da UNIOESTE, a fim de conhecer suas experiências com a educação inclusiva no ensino superior.

No Câmpus de Foz do Iguaçu entrevistou-se uma professora do curso de Pedagogia, no Câmpus de Cascavel um (1) professor do curso de Pedagogia e no Câmpus de Toledo três (3) professores, destes, dois do curso de Ciências Humanas e uma professora do curso de Serviço Social, e, três (3) professoras do curso de Pedagogia do Câmpus de Francisco Beltrão. O Quadro 8 apresenta a caracterização dos docentes que atuavam com alunos com deficiência na IES em 2014.

Quadro 8 - Docentes que atuavam com alunos com deficiência na Unioeste em 2014

Professor	Gênero	Idade	Formação acadêmica	Ano de conclusão	Tempo de Instituição	Titulação
<b>A</b>	F	38	Pedagogia	2001	10 anos	Doutorado
<b>B</b>	M	34	Relações Internacionais	2003	1 anos	Doutorado
<b>C</b>	M	45	Bacharel em Ciências Sociais	1993	14 anos	Doutorado
<b>D</b>	M	36	Bacharel em Ciências Sociais	2002	4 anos	Doutorado
<b>E</b>	F	52	Serviço Social	1995	14 anos	Doutorado
<b>F</b>	F	48	Pedagogia	1995	4 anos	Especialista em educação especial no contexto de educação inclusiva
<b>G</b>	F	30	Pedagogia	2008	2 anos (colaborador)	Especialização em Supervisão/Orientação e Gestão Escolar
<b>H</b>	F	61	Letras Português	1986	18 anos	Mestrado

Fonte: Dados das entrevistas. Informações organizadas pela autora, 2014.

No que se refere ao gênero dos participantes, cinco (5) eram do gênero feminino e três (3) do gênero masculino. A idade destes professores variou entre

trinta (30) e sessenta e um (61) anos. Com relação ao tempo de atuação como docente, variou de um (1) a dezoito (18) anos de magistério na IES em estudo.

As áreas de conhecimento nas quais são graduados destacam-se Ciências Humanas, e, o tempo dessa formação variou entre seis (6) e vinte e oito (28) anos de formação profissional.

Entre os oito (8) professores entrevistados, cinco (5) possuíam formação acadêmica em nível de doutorado, uma (1) em nível de mestrado e duas (2) especialização, sendo uma delas especialista em educação especial.

Inicialmente, abordamos os professores sobre sua formação, e, capacitação recebida durante sua vida profissional para atuar com alunos com deficiência, considerando que são primordiais para o enfrentamento das questões que, por vezes, nos deparamos em sala de aula, as quais exigem iniciativas e competência técnica nesse complexo e desafiador sistema educacional brasileiro.

A professora, formada em Pedagogia, com especialização na área de educação especial é intérprete de Letras/Libras e disse ter buscado por conta própria essa formação, para melhorar o diálogo com seu parceiro, que é surdo, e, assim despertou o interesse pelo método (Letras/Libras) levando-a a desenvolver essa prática em sala de aula, junto a alunos surdos. Contudo, essa professora declarou que é difícil realizar de forma satisfatória o processo ensino-aprendizagem com um aluno com deficiência nas atuais condições apresentadas pela IES, pelo fato de ser a única intérprete no Câmpus, onde há uma grande demanda, que muitas vezes, exige uma carga horária que vai além da sua capacidade, começando pela manhã, e, estendendo-se até o período noturno.

Entre as professoras com formação em Pedagogia, três (3) salientaram que receberam um breve conhecimento sobre a legislação educacional que ampara a criança com deficiência, e os tipos de deficiências existentes, durante a graduação em Pedagogia, conforme as falas a seguir:

Olha, durante a faculdade de Pedagogia eu tive uma disciplina de educação especial de sessenta e oito (68) horas e a gente estudou as deficiências, só (Professora A).

Eu fiz graduação em uma universidade particular, e, nós tínhamos uma disciplina de duas (2) horas aula semanais, a disciplina especial (Professor F).

Então, sou formada em Pedagogia pela UNIOESTE, e, a grade passou por uma transição, acho que no ano de 2004, 2005. Foi no ano que nós

ingressamos, fomos a última turma. Mas, nossa grade ainda foi contemplada com uma (uma) disciplina que trabalhava essas questões da inclusão, do trabalho com a deficiência (Professor G).

O conhecimento do BRAILE, que é considerado uma ferramenta importante para as atividades com alunos cegos, foi relatado apenas por uma professora, como um breve conhecimento adquirido através de atividade extraclasse. “Eu lembro que no quarto ano nós tivemos um curso de aula extra, com o pessoal do centro de apoio para curso de BRAILE” (Professor H).

Os demais professores mencionaram que não tiveram disciplinas ou conteúdos específicos sobre deficiência e inclusão durante o curso de graduação.

A formação também foi apontada pelos integrantes do PEE, conforme a fala a seguir: “a gente tem docentes cheio de boa vontade, mas não tem formação para isso. Acredito que em todos os Câmpus” (PEE/Câmpus C). “Esse é o grande problema, atualmente estamos sem nenhum professor que tenha uma formação em educação especial” (PEE/Câmpus D).

Nas últimas décadas, pesquisas que versam sobre formação docente demonstram fragilidades nos cursos que se propõe a formar educadores, principalmente no que se refere à atuação educação inclusiva. Destacamos o estudo realizado por Chacon (2001) focalizando as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº 1.793/1994, que recomenda em seu art. 2º a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos: ético, políticos e educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com deficiência em cursos da área de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Para tal, o autor analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas, e, ou conteúdos. A pesquisa mostrou que, dos cinquenta e oito (58) cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas treze (13) apresentavam alterações na grade curricular para atender à Portaria, o que significa uma quantidade muito baixa de cursos, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados (CHACON, 2001).

Nesse sentido, cabem algumas reflexões: dentro desse sistema educacional o que parece justificar a manutenção de formas tradicionais de ensinar e apreender

que como caixinhas formam professores e reproduzem o sistema? em que medida o sistema educacional atende às individualidades e, enquanto professores, como estamos contribuindo para desenvolver de fato as aptidões de nossos alunos?

Quando questionados sobre formação continuada, ou capacitação, após a realização do curso de graduação, formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), ou mesmo da própria IES, percebe-se que os professores não receberam, ou, receberam poucas informações para atuar com educação inclusiva, conforme os depoimentos abaixo:

Não, capacitação nenhuma. Professor de ensino superior na verdade é um pesquisador que dá aula né. Jogam-te na sala de aula e se vire (Professor C).

Ainda tem professor da universidade que está em passo profissional academicista: vou virar doutor, pós-doutor, um técnico super habilitado em uma área e vou dar aula em universidade (Professor D).

A gente teve a reunião com o PEE no começo do ano, mas assim capacitação não (Professor B). Não recebi nenhuma capacitação. No ano passado, recebemos uma aluna com dislexia, que exige tratamento especial, e, fomos orientados pela equipe do PEE do Câmpus (Professor E).

Eu não tive capacitação pedagógica nenhuma, muito menos para lidar com aluno deficiente. O aluno cadeirante, deficiência visual é mais tranquilo, você faz algumas adaptações pedagógicas. Agora, eu quero ver quando o problema dele não é simplesmente visual ou motor, como é o caso do aluno com uma deficiência intelectual, como é que vai ser? (Professor C).

A realidade da educação superior é desafiadora, pois, mesmo os professores que relataram ter tido a oportunidade de receber capacitações, destacaram que elas foram superficiais, apenas para despertar o olhar para a questão da inclusão, destacando que para uma inclusão de fato é necessário “compreender como o deficiente foi visto ao longo da história pelas pessoas, pela família, pela sociedade, porque as pessoas ainda olham o deficiente como um ser inferior, incapaz” (Professor F). Nesse contexto, a professora complementa que “isso só é possível a partir da formação docente, sem isso, é realmente senso comum, não vamos compreender a importância do respeito por essas pessoas”. “Precisamos de políticas públicas que busquem a formação profissional, cursos de pelo menos 1.000 horas para trabalhar essa proposta, nessa perspectiva, nessa concepção bilíngue de inclusão, que ainda é filosófica em nosso sistema” (Professor E).

A formação docente também foi mencionada quando se abordou o PEE, foi possível perceber uma preocupação muito grande com a formação dos professores, sendo ressaltado que “os professores não sabem fazer uso dos recursos especiais, eles nem procuram, eles desconhecem, eles só sabem que existe o PEE”. A equipe destacou que:

1. Os alunos aprendem, estão acostumados a buscar esses recursos, pelo menos de forma razoavelmente suficiente, mas os professores não, é a questão de Libras, por exemplo, que estamos disponibilizando também aos profissionais, entre outras coisas que já estão disponibilizadas. 2. A gente tem aqui excelentes professores com doutorado, etc., mas de pesquisa que saem muito longe da experiência com deficiência. Então há uma boa vontade até das pessoas que aceitam esse trabalho, mas eu acho que **falta o sujeito que aceite, que entenda, que permaneça e que dê continuidade no nosso trabalho** (Grifos nossos).

Podemos inferir que as práticas metodológicas educativas adotadas pelas IES também evidenciam a concepção adotada pelo Estado do Paraná no enfrentamento da questão da inclusão, e, que se reflete em normativas de uma proposta educativa que não apresenta estratégias de envolvimento que incentivem a formação continuada, ou seja, não contemplam estratégias que poderão garantir esse processo efetivamente, o que aparece na fala do professor a seguir, que atuou, tanto no ensino fundamental como ensino superior na rede estadual.

Não, não tive nenhum tipo de formação ou capacitação. Nem na graduação, nem durante a licenciatura, e, nem durante a prática docente na Secretaria de Estado, onde atuava no ensino fundamental e tínhamos alunos com deficiência, ou mesmo na universidade (Professor D).

Precisamos “superar a concepção elitista da educação brasileira [...] que até bem recentemente reservava seus espaços para os filhos da elite Brasileira, e a uma pequena parcela das camadas médias” (PEIXOTO, 2010, p. 29), e, reconhecer que temos em nosso país uma pluralidade étnico-racial, econômica e social. Isso requer uma mudança de postura pedagógica e embasamento teórico para as exigências da diversidade no ensino superior, não só com relação à deficiência, mas, também, em relação à educação escolar indígena, à educação do campo, educação para as relações étnicas raciais, educação para os direitos humanos e educação de jovens e adultos.



Na opinião de Oliveira (2006), para que a inclusão seja efetivada, é necessário um conjunto de medidas, abrangendo mudanças na filosofia das instituições e nas metodologias de ensino, que devem buscar estratégias diferenciadas, atividades extracurriculares, para extrapolar o espaço acadêmico, fazendo com que as pessoas tomem conhecimento necessidade na sociedade de um modo geral, e se sintam seguras para ingressar nesse espaço.

Compartilhamos a opinião de Aranha (2004b, p. 09), quando argumenta que “o projeto político-pedagógico é um instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da instituição de ensino e da comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, para que, para quem, e como se vai fazer”.

Para assegurar o desenvolvimento educacional, Aranha (2004a), destaca que é competência de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), conhecer sua demanda e planejar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quando questionados sobre como está sendo a experiência em atuar com alunos com deficiência na UNIOESTE, percebe-se que, mesmo os formados na área educacional, sentem-se desesperados, por não estarem preparados para desempenhar esse papel profissional na sala de aula.

Da parte pedagógica falta preparo para que a gente entenda a questão. Precisamos estar habilitados de alguma forma para lidar com esses alunos (Professor C).

Confesso que, eu como professor não tenho formação na área, e, não sei como focar nisso (Professor D).

Aqui sim eu penso, eu acredito, eu tenho certeza que a instituição teria que qualificar o quadro docente, não só os que estão chegando, mas todos. Porque embora a inclusão seja uma questão discutida na mídia atual, saber lidar no cotidiano com essas questões, com os direitos, com as dificuldades encontradas é outra coisa. Então, a instituição tem que assumir essa responsabilidade, ainda mais agora com o sistema de cotas pelo SISU, muitos alunos virão. É preciso criar um corpo docente que possa atender melhor essas situações de acadêmicos que são minoria na instituição, e, que exija algumas questões específicas (Professor E).

Nesse sentido, os cursos de capacitação, e qualificação na graduação e na pós-qualificação, podem moderar o impacto das atitudes negativas que os professores possam apresentar em relação aos alunos com deficiência (HASTINGS e OAKFORD, 2006). Ressaltando que há uma tendência à ampliação da demanda de alunos com deficiência na IES, pela recente adesão ao SISU, conforme destacou

a professora acima, e levando-se em consideração a qualidade do ensino ofertado, para não reproduzirmos o receituário de expansão a qualquer preço, respondendo às demandas do mercado (SPELLER, 2010), onde em muitos casos, sequer conseguimos perceber a necessidade dos alunos, conforme depoimento abaixo:

Essa questão de ter uma aluna deficiente foi uma coisa que no primeiro ano não estava tão visível, tão clara, eu nem percebi. Quando ela estava no terceiro ano, voltei a dar aula para ela, aí eu senti assim. Puxa vida! eu preciso me preocupar mais com ela. Quando eu planejei as aulas, não me lembrei disso, eu não lembrei, eu não lembrei, eu não lembrei, veja eu sinto bastante dificuldade nesse sentido (Professor F e G).

É primordial perceber e aceitar as diferenças para elaborar um plano de atendimento e assistência ao aluno com deficiência. Todavia, devemos nos livrar de certas barreiras conceituais solidificadas durante o tempo, para trabalhar as questões biológicas, políticas, sociais, filosóficas, e, humanas da deficiência. Romper com esses velhos paradigmas como declarado pela professora a seguir, que optou em atuar com alunos surdos, como intérprete de Letras/Libras:

Professor D: Vinha buscando esse conhecimento, então eu já comecei a trabalhar em uma escola de educação especial, nos anos 90, e esse trabalho exigia formação dessa área. Naquela época, nós tínhamos os cursos de educação especial, e, na área da Ciência Intelectual, que antes era ambiental, na área da surdez e deficiência visual. Eram cursos em parceria com a secretaria de educação, e que formavam os profissionais do ensino médio para trabalhar com pessoas deficientes. Esses cursos se extinguíram da sociedade, **hoje simplesmente temos as aulinhas da graduação, com carga horária que não permite discutir tantas questões da área, depois nós temos a pós-graduação, que mais uma vez são 420 horas presenciais, que a legislação exige, e, também não prepara o profissional** (Grifos nossos).

A análise dos enunciados implica afirmarmos que indiferentemente da área de atuação ser Ciências Exatas ou Humanas, de modo geral existem limites, incertezas, pela falta de formação continuada ou conhecimento sobre educação inclusiva, assim, os docentes destacaram a necessidade de mais incentivos para buscar esses conhecimentos pedagógicos para atender o aluno com deficiência, conforme apontaram as falas a seguir:

Eu acho que uma das maiores dificuldades é a falta de suporte, material prático, material pedagógico (Professor G).

A questão de Libras, não tivemos preparo nenhum. A lei mudou, agora os cursos são obrigados a ter Libras. Passamos a ter no colegiado uma pessoa

que se comunica com línguas de sinais. Fico extremamente constrangida por não poder conversar com essa pessoa (Professor A).

Os espaços não se transformam sem a ação direta das pessoas. E as pessoas só vão agir diretamente quando elas problematizarem a questão. Por isso, a necessidade de levantar esse debate nos espaços acadêmicos. “A universidade constitui espaço onde as políticas públicas devem estar inseridas como forma de promoção de uma educação, capaz de dar conta da formação de todos os alunos sem distinção” (MOREJÓN, 2009, p. 194).

Hoje o Brasil lidera uma discussão sobre inclusão escolar das pessoas com deficiência na América Latina, destacando que entre os países da região, somente o Brasil, o Chile, a Argentina, a República Dominicana e a Costa Rica tem um censo escolar que conta seus alunos. Os outros países ainda não possuem esses registros, a organização dessas informações é incipiente, o que dificulta o debate e a apropriação do conhecimento sobre o processo de inclusão escolar.

Temos um desafio grande de universalizar, ampliar o debate do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, e, outro desafio intrínseco, porém, contínuo que é lutar por melhores condições de trabalho para poder oferecer o atendimento de qualidade a esses alunos. Para Goulart, *et al.*, (2007, p. 03):

as instituições de ensino superior foram perpassadas pelas mudanças ocorridas na conjuntura global e, mais especificamente, no mundo do trabalho, reproduzindo no âmbito universitário o produtivismo, a velocidade, a competição e o individualismo presentes no mundo contemporâneo, o que afetou profundamente a prática do professor, modificando sua rotina e atingindo seu modo de ensinar, cobrar e se relacionar com os alunos.

Essa questão foi apresentada pelos docentes, quando denunciaram a precarização do trabalho e a falta de incentivo à docência na instituição, conforme a fala a seguir:

É preciso investir em políticas de incentivo a docência, **não basta ter bons professores, se não temos boas condições de trabalho, se falta tempo para desempenharmos nossas atividades** né? No ano passado e nesse ano que a gente está entrando em uma discussão mais aguda em relação a essa situação, não tem como fugir mais desse embate (Professor D, grifos nossos).

Mancebo (2007b) analisou estudos publicados na década de 1990 e no início do século XXI sobre o trabalho docente no ensino superior, e, entre os temas recorrentes encontrados nesses estudos destacou a precarização do trabalho entendida como baixa remuneração; a desqualificação e fragmentação do trabalho (perda da autonomia em relação ao trabalho); a intensificação do regime de trabalho, em função da reposição do corpo docente por falta de concurso, do aumento da carga horária real e extraclasse e ampliação da natureza das atividades que esses profissionais passam a desenvolver a partir de uma nova lógica gerencialista; a flexibilização (ausência de um plano de cargos e carreira nas instituições privadas e o aumento dos contratos temporários nas instituições públicas) também expressa no discurso de professores, integrantes do PEE e gestores. “O teste seletivo é temporário, não tem uma relação de continuidade, então essa é uma situação que tinha que ser resolvida em curto prazo” (Professor E). “Há um movimento rotativo muito grande de professores nos Programas de graduação, justamente porque muitos são contratados, isso descaracteriza o trabalho do Programa na instituição” (Integrante do PEE).

O que os professores fazem é muito mais a partir da sua própria formação, ou vamos dizer assim da sua sensibilidade, nesse sentido acho que deveria ter um preparo maior. **Mas aí tem outro elemento atribuído à docência, a gente vai ficando muito atribulado, cada vez mais estão vindo coisas, muitas coisas, muitas coisas** (Gestor I, grifos nossos).

Podemos inferir que a realidade imposta pela presença de alunos com deficiência no ensino superior agrava ainda mais a situação, pois exige que o professor respeite as especificidades do processo de aprendizagem desses alunos que demandam diferentes métodos e metodologias de ensino, como é o caso daqueles que necessitam de intérpretes. Sendo que, muitas vezes são necessários atendimentos individuais, além de maior embasamento teórico e pedagógico do professor para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Professor F e G: “Porque ela não tem amplitude da linguagem, então você tem que explicar várias vezes, demanda tempo”. Professor A “[...] Eu até me matriculei no curso de Libras, mas não consegui fazer... falta tempo”.

O PEE também sinalizou para essa questão, ao destacar que a UNIOESTE tem vários professores que demonstram interesse em participar do programa, mas

ficam limitados pelo tempo, conforme as falas dos integrantes do Programa destacadas a seguir:

1. A maioria absoluta dos professores que nós temos no Câmpus tem uma disponibilidade muito grande de ouvir as orientações, discutir com a gente, achar caminhos alternativos que possam atender melhor o aluno, não temos grandes dificuldades com isso aqui, **o único problema é a falta de tempo dos docentes**. 2. Eles estão com o PIAD cheio, tem as horas de apoio didático, têm as horas da extensão, as horas de pesquisa e acaba que **nunca eles têm tempo disponível. Eles têm outras atividades que concorrem com as daqui**. 3. Sempre tem gente começando nos Programas de graduação, há um movimento rotativo muito grande nos Programas de graduação, justamente porque muitos são professores contratados. 4. Olha, eu acho que no meu PIAD tem 2 horas semanais para o PEE, **mas a minha carga horária já está estourada, coordenação de mestrado e tudo mais, é a realidade de todos nós, todos sobrecarregados**. 5. Aqui fica interessante porque eu até acho que essas demandas estão sendo desenvolvidas. O problema é o elemento humano, **o problema é não ter um professor, a não ser um professor que trabalha na educação especial que assuma o PEE**. O que chamam de núcleo do PEE no Câmpus, é mais um professor sem informação. **Teria que ser um professor permanente, um professor que não fosse temporário, e, precisaria ter no mínimo uma base de formação sobre educação especial** (Grifos nossos).

Os profissionais de educação constituem uma categoria que não foge às regras do mundo laborativo, e, se destaca por suas características específicas relacionadas ao excesso de trabalho pelas rotinas que a profissão exige. As jornadas de trabalho são longas e duplas, pois uma grande parte das atividades é realizada fora da sala de aula, estendem-se ao convívio familiar, as produções científicas precisam ser realizadas em ritmos acelerados, gerando um estilo de vida inadequado, com pouco usufruto das horas de sono necessárias para repor as energias que o corpo necessita (MANCEBO, 2006).

O estresse no trabalho e o sofrimento psíquico somatizados de diversas formas nesse processo, perpassam os docentes pesquisadores, atingindo também alunos orientados nos Programas de Pós-graduação e dirigentes desses programas. Para Mancebo (2007), as IES reformulam suas atividades para dar conta do mercado, os horários e as atividades docentes são intensificados de forma atípica, com aceleração no desempenho das atividades, imediatismo de pesquisas, apressamento de leituras, formação de mais alunos em menos tempo, entre outras, que faz com que cada vez mais o tempo de convivência, de criação intelectual, diminua nas IES.

Segundo Francelino (2003, p. 136), “a partir a década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores”. Mancebo, Maués e Chaves, (2006, p. 43) argumentam que:

O sentido de todas essas mudanças é claro: de um modo geral, as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado ‘anglo-saxônico’, que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva.

Entre 1998 e 2008, o Estado realizou muito pouco do que dele se esperava, tanto na formulação de políticas de educação no seu conjunto, como no exercício do “papel estratégico da educação superior por meio da presença estatal e da regulação deste nível de ensino, assegurando-se seu caráter público, ainda que sob a roupagem privada, como concessão” (SPELLER, 2010, p. 18).

A mercantilização da educação superior vem ocorrendo na prática “através de empresas internacionais, inclusive universidades multinacionais, valendo-se em grande escala da rede mundial de computadores e das novas tecnologias de informação e comunicação” (SPELLER, 2010, p. 20). Morosini (2010, p. 71) corrobora com esse posicionamento, enfatizando que “as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza das IES”.

De fato, para um mercado de trabalho “desregulamentado e flexível [da educação], não é preciso muito mais do que instituições, cursos e currículos minimalistas, capazes de certificar milhares de jovens para a economia do conhecimento” (MANCEBO, 2010, p. 49).

Nesse processo, não se questiona a qualidade da formação, o conhecimento, mas as condições de produção passíveis de serem exploradas pelas regras determinadas nas relações do mercado, e, o ensino superior em países centrais e no Brasil, apresentam um discurso voltado para a qualidade, mas monitorados pela produtividade (MANCEBO, 2010). “Nesse contexto [...] associa-se também e de forma ostensiva à competitividade, empregabilidade e à capacidade de racionalização institucional” para conter custos (MANCEBO, 2010, p. 49).

Em síntese, ocorre de fato, no país, uma ampliação da oferta de vagas denominadas de ensino superior com custo *per capita* menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente [...] significa para os estudantes uma adaptação apressada à ordem social tal como ela é, que ofusca a reflexão e autonomia intelectual superior ou universitária, pautada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e pelo desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e propositivo (MANCEBO, 2010, p. 50).

Ressalte-se que, na medida em que o trabalho docente ganha materialidade, sua exploração se revela muito mais vantajosa e passa a ser disputada pelo capital privado. Diante de novas formas de exploração, favorecidas principalmente pela desregulação do trabalho e pelo desenvolvimento de trabalhos temporários, a ação sindical perde forças. Nessas condições, têm-se a retração da esfera estatal de ensino, e isso se evidencia, claramente, na realidade brasileira, por meio dos altos índices da oferta privada no ensino superior, e, também, na expansão do ensino a distância. Desse modo, o trabalho docente começa a se equiparar a outras formas de trabalho produtivo.

Os novos avanços tecnológicos implicam em contradição para a docência no ensino superior: é certo que tendem a atacar ainda mais as condições do trabalho docente, já tão degradadas (MANCEBO, 2010).

Nesse contexto, autores como Borón (1994), Anderson (1995), Arretche (1995), Draibe (1997), Mészáros (2005) referem-se à revolução tecnológica como um processo de precarização das condições da vida em sociedade, de destruição do planeta, e, a reestruturação do ensino superior não é exceção a essa regra.

Saviani (2005) pondera que, da perspectiva produtivista, a educação não é apenas um bem de consumo, mas um bem de produção, dado que tem relevante importância para o desenvolvimento econômico dos países.

A “produção do conhecimento entrava o livre pensar, tutelando a produção do conhecimento a partir de critérios mercadológicos afirmativos da valorização do capital” (JANTSCH, 2010, p. 69). Assim, o ensino superior no Brasil (através da pesquisa e pós-graduação), foi tornando-se “rigorosamente controlado, por agências financiadoras nacionais e internacionais [...] regulados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”, (MELO, 2006, p. 138), com efeito colateral específico da burocratização progressiva na busca de subsídios anunciados em editais, na maioria das vezes insuficientes.

Frigotto em entrevista concedida a Ciavatta (2012, p. 41) descreveu esse fenômeno como “produção do conhecimento, agora medido pelo metro do

produtivismo e pelo metro da mercadoria”. Assim, a docência foi “desprestigiada e negligenciada com a avaliação da produtividade quantitativa” (CHAUÍ, 2003, p. 14, *apud* FRIGOTTO, 2012, p. 135), que descaracteriza a essência do trabalho educativo.

Uma análise de Marilena Chauí e Francisco de Oliveira sobre o processo de mercantilização do conhecimento e do trabalho docente aponta que nesse processo a universidade perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira, e, “a sua produção passa a ser medida ou avaliada em função dos critérios produtivistas do mercado” (FRIGOTTO, 2012, p. 133).

Assim, o discurso neoliberal silencioso vai gradativamente difundindo princípios privatistas na educação, discurso que certamente com seus mecanismos de dominação acentuarão ainda mais as desigualdades sociais existente em nosso país.

As tentativas de transferir responsabilidades para a sociedade, através de um jogo duplo entre público e privado, ameaçam também o ensino superior no Estado do Paraná, que é composta por sete universidades estaduais, com sete mil docentes, mais de oito mil (8,6) agentes universitários e mais de setenta e cinco mil alunos. Essa concessão da “autonomia financeira” às universidades públicas permitiria que tais instituições buscassem fontes complementares (privadas) de financiamento (ANDES, 2015).

Na semana compreendida entre os dias nove (9) e treze (13) de fevereiro de 2015, houve uma intensa agenda de discussões com debates e embates empreendidos entre representantes do Governo do Estado, deputados e servidores públicos, em torno do projeto de lei que estava tramitando na Assembleia Legislativa, e, sobre o corte no orçamento de custeio do sistema de ensino superior do Estado, o “Projeto de Autonomia<sup>19</sup> das Universidades Estaduais do Paraná” e do projeto de lei que altera as regras do Fundo Previdenciário (Paraná Previdência), para que o governador Beto Richa eleito pelo Partido da Social Democracia

---

<sup>19</sup> Para o Banco Mundial “a autonomia resulta num conceito vazio quando as instituições dependem de uma única [o Estado] fonte de financiamento.” A “autonomia financeira” resultará na gradativa desobrigação do Estado no financiamento integral das universidades paranaenses, e, conseqüentemente, na necessidade da diversificação de suas fontes de financiamento, na busca de fontes privadas. Essa concepção de autonomia (a “autonomia financeira”) se opõe frontalmente à concepção de autonomia que defendemos e foi consagrada no art. 207 da Constituição Federal: a “autonomia de gestão financeira das universidades consiste, basicamente, no ato de gerir os recursos públicos (financeiros e materiais) que são postos à sua disposição” (RANIERI, 1994, *apud* ANDES, 2015).



Brasileira (PSDB/PR) pudesse ajustar as contas do Estado à custa das contribuições feitas por duzentos (200) mil servidores da ativa.

Esse fato levou toda rede estadual de ensino do Paraná paralisar as atividades e a suspensão temporária dos calendários acadêmicos em contraposição as diversas formas que o capital assume nesse cenário. Apesar da relevância desta questão, o Projeto nº 252/2015 foi aprovado pelos deputados, por trinta e um (31) votos a favor, vinte (20) votos contrários e duas (2) abstenções no dia vinte e nove (29) de abril de 2015.

Para impedir a pressão dos servidores estaduais contra os deputados, o governador do Paraná utilizou a força legal da violência do Estado, de forma tão explícita que nos remeteram ao golpe da ditadura. Foram utilizados helicópteros, mais de mil e quinhentos policiais militares para reprimir os grevistas com bombas de gás lacrimogêneo, de efeito moral, gás de pimenta e balas de borracha.

Através de uma ditadura posta pelo voto, os aparelhos repressivos do Estado, foram utilizados contra professores e servidores, ferindo-os no corpo, na alma e na *dignidade*. De acordo com levantamento feito pela Prefeitura de Curitiba (2015), duzentos e treze (213) pessoas ficaram feridas, e as imagens abaixo divulgadas pela imprensa jamais serão esquecidas em nossa memória (Figura 20).

Figura 20 - Manifestação dos professores da rede pública paranaense



Fonte: <http://jornalggm.com.br/noticia/governo-richa-monta-operacao-de-guerra-contra-protesto-de-professores>. Acesso em: 30 de abril de 2015.

A educação de qualidade continua precarizada em todos os níveis do ensino no Estado do Paraná. Faltam professores, condições de trabalho, pessoal de apoio, recursos financeiros e didáticos, e escolas fechadas em 2014 não foram reativadas.

Cabe destacar outros Estados brasileiros, como Mato Grosso do Sul, destacado por Lima e Lima-Filho (2009) que analisaram as condições de saúde de quinhentos e cinquenta e seis (556) professores efetivos do Câmpus de Campo Grande da UFMS, onde chama atenção para a elevada manifestação de queixas relacionadas à saúde mental, associada às condições de trabalho como: cansaço mental, estresse, ansiedade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia e depressão.

Essa produção de diversos tipos de doenças, Mancebo e Léda (2009, p. 58) relatam estar associada à “carga de trabalho que se estende para além dos muros das instituições”, e a fatores extrínsecos e intrínsecos subjetivos do ser humano e ocultos,

[...] no trabalho docente, flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, gera, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitadas pela introdução das novas tecnologias (MANCEBO, 2007, p. 77).

Isso modificou as relações do trabalho no ensino superior, com um conjunto de exigências rigorosas, que através de normativas obrigam a maioria dos docentes “a preencher relatórios, alimentar estatísticas, concorrer a editais, promover visibilidade para sua pesquisa e seu departamento, com o fito de levantar fundos, para si ou para a própria instituição” (MANCEBO, MAUÉS, e CHAVES, 2006, p. 50), promovendo uma competição acadêmica, que Silva Junior e Sguissardi (2005, p. 117), denominam de “síndrome do poder pequeno, que tem sido responsável pela destruição de pactos institucionais e de pessoas, levando-as ao divã do psicanalista ou às drogas lícitas e ilícitas como o uso de estimulantes”. Os autores ainda destacam que essa “microfísica do poder articulada com a ciência tem intensificado a precarização do trabalho docente”. Muitos teóricos, principalmente Foucault, ao abordar as relações que existem no interior das escolas apontam que nelas são maiores “as relações de poder” do que “as relações de ser”.

Na condução das relações de ser, de satisfação com o trabalho, destacadas pelos professores durante as entrevistas salientaram-se um sentimento de impotência e frustração, pela falta de conhecimento de técnicas pedagógicas adequadas para desenvolver habilidades nos alunos com algum tipo de deficiência.

Nesse sentido Morejón (2009, p.192) apresenta os trabalhos de Beraldo (1999) que já constataram em seus estudos “o sentimento de insegurança pela falta de conhecimento sobre as várias deficiências frente à proposta de educação inclusiva”, que estava iniciando seus debates naquele momento. Destacamos ainda no Brasil os trabalhos de Lorenzetti (2001) e Vitalino (2007) e no exterior por Prochnow, Kearney e Carrol (2005) e Hill (2001) apontando que, em muitos casos, a própria instituição não está preparada para auxiliar o professor, o que pode dificultar o processo de inclusão.

Nas entrevistas um professor pontuou que vivenciou uma realidade ainda pior quando atuava em universidades particulares, onde as turmas regulares geralmente apresentam uma quantidade expressiva de alunos, conforme o depoimento a seguir: Professor D: “Eu já trabalhei em faculdade particular uns seis (6) a sete (7) anos, tínhamos setenta (70) alunos por turma, se eu tivesse alguém com deficiência lá dentro, eu estava perdido, entendeu”?

Quando questionados sobre o desempenho e a participação do aluno com deficiência nas aulas, todos os professores entrevistados declararam que esses alunos estão acima da média dos outros acadêmicos.

Fantástico, fantástico (Professor C).

Uma aluna superenvolvida, contribui bastante, é uma aluna que não tem problema nenhum do ponto de vista didático-pedagógico, e, nem do ponto de vista de assimilação de conteúdo (Professor D).

O mesmo desempenho das outras alunas [...] é claro que eu percebo que ela tem outras necessidades, precisa de um texto ampliado, mas é uma necessidade dela, como qualquer um pode ter outra diferente (Professor F e G).

Ele é um ótimo aluno (Professor B).

Teve um aluno, eu não cheguei a dar aula para ele, eu simplesmente fiquei sabendo do caso pelos corredores, era um aluno que tinha muito problema de relacionamento, mas de uma maneira geral eu vejo que os alunos se adaptam e são assim muito bem recebidos, é muito tranquilo (Professor C).

Surpreende-me bastante, os alunos, e, a aluna cega que eu tive, por exemplo, ela supera todos os desejos e vontades dos outros que não são acometidos com nenhuma deficiência: o desejo de aprender, o desejo de

fazer. O desejo de conhecer fica ultrapassado das pessoas que tem outras poluições visuais, auditivas. Eles centram naquilo que você está falando né, porque não são visuais. Então, a pessoa cega não tem dificuldade para aprender, a pessoa surda não tem dificuldade para aprender, a pessoa com baixa visão tem o defeito, mas tem a solução do defeito, tem a compensação, a super compensação desse defeito. **Eu vejo as pessoas com deficiência sendo muito mais disponíveis, abertas, disciplinadas para aprender do que as pessoas que não têm deficiência** (Professor E, grifos nossos).

Mitller (2005, p. 39) aborda dados de estudos realizados na Itália por Giangreco (1993), onde abordou dezenove (19) professores que apresentavam aluno com deficiência em suas classes de ensino (no mínimo um aluno), e, os professores descreveram que o desempenho dos alunos com deficiência acompanhados, quando comparados com o tempo dos mesmos em salas de educação especial, ampliou suas capacidades de participação e desempenho em atividades educativas.

Faz-se necessário pontuar que o ensino superior difere do ensino básico em um elemento fundamental: se o aluno chegou até a universidade, ele já passou por uma triagem, ainda são exceções, provavelmente eles tiveram inúmeras oportunidades de desistir, conforme destaca o professor a seguir:

Se de fato ele quer, de fato ele vai estudar, vai aprender. Isso para mim é 70 % do processo. Hoje a gente tem uma quantidade de estudantes que estão na universidade e não sabem o que querem da vida. Eles não, o aluno que vem com esse histórico, ele já tem uma condição melhor de desenvolver suas capacidades de interagir. Tanto que são muito tranquilos para falar sobre suas deficiências, fazem até brincadeiras (Professor D).

Perini (2006, p. 32) apresenta uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, em 1995, sobre os benefícios da inclusão para os alunos com deficiência. Após entrevistar cinco (5) professores de educação especial e cinco (5) professores de educação regular. Os resultados da pesquisa apontaram que os alunos, antes educados em salas especiais (segregados), “desenvolveram mais amizades na sala de aula regular e construíram um círculo de amigos que os ajudavam e ajudavam aos professores no processo educacional ou social.”

Morejón (2009), ao elaborar pesquisa sobre o acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público, aponta que a partir de 1999, em Bolonha (Itália), ampliou-se uma dimensão no ensino superior, focada no “desenvolvimento curricular, institucional e em Programas integrados de estudos, de

formação e de investigação” (MOREJÓN, 2009, p. 191). Ainda nesta direção o Comunicado de Praga (2001) destaca em seu texto que:

Aprendizagem ao longo da vida é um elemento essencial da Área Europeia do ensino superior [...] para enfrentar os desafios de competitividade e o uso de novas tecnologias e para melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida das pessoas com deficiência (COMUNICADO DE PRAGA, 19 de maio de 2001).

Com a discussão sobre a questão da inclusão, abordou-se como os docentes avaliavam a inserção de alunos com deficiência em “turmas de ensino regular”. Em relação a esse movimento inclusivo no ensino superior, todos os professores responderam ser favoráveis a essa inclusão, porém destacaram que estamos construindo um novo modelo de educação, e, é necessário questionarmos as condições em que esse processo foi imposto e as responsabilidades que os gestores assumiram (ou repassaram) para que essa inclusão aconteça de fato.

É preciso destacar que para atender as necessidades apontadas pelos alunos com deficiência é imprescindível conhecer essas pessoas, identificar suas habilidades, conhecimentos construídos através das experiências vividas, e as especificidades de cada caso. Carvalho (2006c, p. 57), aponta que o despreparo e a desinformação dos professores quanto aos “materiais didáticos adaptados, a comunicação entre professor e aluno e a aquisição de conhecimento gera uma lacuna que muitas vezes impossibilita o acesso e a permanência do educando com deficiência no ensino superior”.

Hoje a universidade está mais acessível, mas, não está preparada para isso, pois “a formação profissional foi marcada pela edição de medidas legais baseadas num imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas, o que a configura, não raramente, com qualidade duvidosa sem a necessária contrapartida da área econômica” (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 48-49).

Nesse raciocínio a fala do professor a seguir destaca que:

O problema é que a inclusão vem a partir de uma medida legislativa, unicamente com finalidade de diminuição de recursos. Individualista, porque o Estado precisa de uma instituição de apoio, e, joga para a escola se virar. Isso é cômodo, sinceramente, economicamente isso é cômodo. Aí sempre vem esse discurso que é uma falácia, direitos humanos, cidadania, que todo mundo é igual. É balela! não tem que falar que é igual, porque não é igual. A gente tem que reconhecer a diferença, e, trabalhar para que faça a diferença (Professor D).

Uma sociedade para ser justa tem que permitir o máximo de diversidade, buscando uma educação com igualdade de condições e oportunidades. E, como construir uma universidade capaz de acolher e atender as especificidades de todos esses estudantes que estão chegando ao ensino superior brasileiro, sem os investimentos necessários para atender essa demanda? [...] “expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49).

O discurso acima mostra que não teremos uma educação de qualidade sem mudanças uma expansão do orçamento público e dos investimentos na área social, o que, por sua vez, exige uma mudança prévia de concepção de sociedade, pois “não bastam políticas afirmativas de inclusão, se tivermos uma inclusão cada vez mais degradada, produto de uma situação histórica” (FRIGOTTO, 2012, p. 65). Como exemplo, podemos destacar a falta do intérprete de Letras/Libras dentro da sala de aula, conforme apontaram os relatos dos professores.

Segundo a Lei 10436 de 2002, a língua brasileira Libras, é a segunda língua brasileira, mas, questiona-se como estão as políticas de incentivo nesse conhecimento? A inclusão exige um investimento financeiro e um investimento humano, que fica claro nas falas abaixo:

Não é que eu seja contra a inclusão, inclusão me parece uma ideia muito boa, muito bonita. Mas da forma como ela foi feita no Brasil eu acho errado, porque foi uma imposição, sem ter um preparo dos professores. E, criança é um ser humano, que tem dores, que tem autoestima, alta ou baixa, e você vai colocar ela na sala de aula com um professor despreparado, com uma turma despreparada, como é que ela vai se sentir? Exige investimentos. Essa questão de corte de recursos para as APAES e outras instituições, eu sou contra, eu acho que elas ainda têm uma função social importante na nossa sociedade, eu acho que é importante ter instituição específica para dar suporte especial. No discurso é muito bonito, mas tem que ver na prática, não podemos fazer as coisas de qualquer jeito, só porque o discurso é bonito, e ,responsabilizar os professores, porque em muitos casos, eles também tiveram uma formação péssima. E as escolas públicas estão precárias para as crianças em geral, imagina para atender excepcionalidades. A nossa instituição, por exemplo, não está preparada. Acho muito perigoso assim, do jeito que foi feito no Brasil (Professor A).

Por mais que a inclusão social das pessoas com deficiência seja fundamental, é preciso investimentos para isso acontecer. A universidade tem carência financeira e de pessoal, os docentes de formação, de treinamento para lidar com uma situação específica. Então, a gente tem exigência posta na legislação, e assim qual é o melhor caminho? Eu tenho as minhas dúvidas (Professor B).

A instituição tem que ver a especificidade, tratar o diferente na sua especificidade. Porém, num contexto de sala de aula com quarenta (40) alunos, como tratar todos de forma igualmente? Cada um tem a sua individualidade, os seus limites, as suas dificuldades e suas qualidades, cada um vem de um contexto familiar, de formação acadêmica diferenciada, então, a instituição tem que estar preparada para esse contexto para responder essas especificidades (Professor E).

O grande problema desse tipo de inclusão, é que para tudo tem que se adequar, não é assim, existe deficiências e deficiências. A gente parte de dois (2) erros: Primeiro, não ter uma rede adequada de trabalho, tanto para o aluno, quanto para o professor. Segundo a quantidade de alunos por turmas. A inclusão não é negativa, tem que ser levada como referência, ou seja, se a gente diminuir o número de alunos em sala e colocar na rede de apoio será que não é possível fazer o trabalho? O problema que vem a partir de uma medida legislativa unicamente com finalidade de diminuição de recurso, individualista porque o Estado precisa de uma instituição de apoio ou alguma coisa do gênero, e, joga para a escola se virar, é, isso é cômodo, sinceramente, economicamente isso é cômodo! Não só como profissional, mas, enquanto ser humano mesmo, para estar compreendendo a capacidade que a pessoa tem, e em outras dimensões ela tem dificuldades, mas pode ter tantas outras capacidades. Para os alunos também, só que, em que condições essa pessoa está sendo incluída? Isso às vezes preocupa mesmo (Professor G).

É preciso assumir mesmo a questão, professores, a instituição. **Temos que ter a compreensão que falta muito para que sejam incluídos, que sejam tratados com iguais condições. Está distante daquilo que merecem** (Professor F, grifos nossos).

**A questão da inclusão? Temos que pensar nela assim: Qual é a inclusão que nós temos? Em que condições nós estamos incluindo? Ela é uma política muito verticalizada, de cima para baixo: tem que incluir, mas em que condições? É oferecida essa condição? Eu acho que não, está mais no discurso do que na prática** (Professor F/ G, grifos nossos).

**Estamos em uma escola homogenia, e trabalhamos com seres humanos que são todos diferentes. A gente encontra muita resistência nessa mudança de concepção, que exige também uma mudança no curriculum** (Professor E, grifos nossos).

Pacheco e Costas (2005, p. 34) destacam que a “formação continuada de professores, as adaptações curriculares, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos”, são fundamentais, pois é “impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação”. Também “as barreiras físicas, o desconhecimento sobre os avanços tecnológicos, a inadequação dos meios e a ausência de políticas são elementos que dificultam a inserção das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior” (CARVALHO, 2006c, p. 57).

Com relação à questão de suporte oferecido pela IES, questionamos os professores abordados sobre a atuação do PEE nos Câmpus. De forma unânime foi



referido que o PEE é um espaço significativo para ensinar e para aprender a trabalhar com as diferenças, atuando no tripé ensino, pesquisa e extensão. Porém necessita mais apoio, principalmente em alguns Câmpus, onde o número de profissionais envolvidos é muito pequeno para um trabalho que é considerado fundamental e indispensável para a permanência e inclusão dos alunos com deficiência.

Conforme destacado a seguir:

O PEE no Câmpus tem uma pessoa apenas. São pessoas que militam pela causa, acho que se deve muito a essas pessoas e não à instituição (Professor A).

O PEE é um Programa fantástico, indispensável para a permanência e acessibilidade do aluno deficiente (Professor E).

Eu vejo as meninas se esforçarem muito para atender toda a demanda que chega até elas. Coordeno uma pós-graduação, e, temos uma aluna deficiente, elas têm atendido às necessidades dessa aluna (Professor C).

Eu acho que dadas as condições trabalho, até que estão oferecendo suporte. Seria importante uma aproximação maior, mas aqui na UNIOESTE, é um projeto de extensão, acho que nem entra no PIAD (Professor G).

Bom, eu acho muito bacana. O PEE é um meio de apoio, mais para o estudante do que para o professor, eu acho que isso é uma coisa a ser desenvolvida. Por exemplo, no começo do ano passado, a gente teve manifestações do público deficiente dentro do Câmpus para exigir passarela, exigindo necessariamente inclinação dos locais, enfim, um conjunto de elementos importante. Tínhamos uma professora, eu acho que ela era professora concursada de Libras, então ela tinha outra visão de universidade. Então ela tinha um jogo melhor dentro da universidade, com relação aos professores, alunos e com a direção de Câmpus, reivindicava por direitos. Aparenta-me que o fato de ter saído diminuiu o diálogo do PEE com a direção (Professor D).

O PEE atua de forma significativa, atende desde a adaptação do material, por exemplo, a ampliação do material para o aluno, porque a gente vem de uma jornada de trabalho longa, pesada, é difícil fazer isso. Já fizemos seminários através do PEE, grupos de estudos na teoria de Vigotski. A instituição tem que reconhecer que esse é um espaço significativo para ensinar e para aprender a trabalhar com essas diferenças (Professor E).

De acordo com os professores participantes percebe-se o quanto a educação inclusiva é um desafio para os educadores, os representantes governamentais e toda sociedade. Pois para se efetivar uma política inclusiva não basta termos normativas e documentos legais, que sem dúvida são importantes, mas uma educação que prime pela inclusão deve ter, “necessariamente, investimentos em

materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura para ingresso, acesso e permanência” (MOREIRA, 2005, p. 43).

Concordamos com Bezerra e Araujo (2010, p. 261-262), quando relatam que o contexto alienante e dogmático que se encontra a educação não possibilita aos educadores “base epistemológica para desvendar as contradições internas desse ideário, nem condições teórico-práticas para conduzir suas aulas diante do novo panorama educacional”. Portanto, é necessário conhecermos e compreendermos a nossa realidade para além do acesso e domínio de conhecimentos teóricos, buscarmos uma formação com perspectivas de transformação radical da sociedade.

Com relação à inclusão, precisamos pontuar vários aspectos: Os aspectos de acessibilidade, embora hoje novos prédios estão sendo construídos com essa perspectiva de atender obrigatoriamente a questão da acessibilidade, os nossos prédios não atendem. A formação e qualificação do quadro de professores, e aí eu digo também nas especificidades de cada curso, os professores estarem prontos para receber, para tratar como igual todos, respeitando as suas individualidades e as suas particularidades. A universidade como um tripé entre a pesquisa, ensino e extensão, então a instituição tem que pensar nesse acadêmico também no ensino, pesquisa e extensão. Porém como se trata de inserção do aluno pela via de ensino, entendo que a PROGRAD deveria estar mais perto, acompanhando, assumindo um maior diálogo entre os responsáveis, coordenadores, pró-reitores, com as pró-reitoras. E, também não é só a sala de aula, mas esse acadêmico tem acessibilidade, na sua especificidade? No processo de formação como um todo? Ele está atuando em atividades de extensão? Atuando nas atividades de pesquisa? Então a universidade tem que avançar, estar assumindo essa responsabilidade, bem como assumindo os seus limites. Isso é inclusão (Professor C).

Os depoimentos dos professores nos apresentam aspectos passíveis de reflexão, afinal, o que almejamos é uma educação para todas as pessoas, com ou sem deficiência, e, para isso temos que buscar novos referenciais de educação e pedagogia, construindo um real envolvimento e sentido de pertencimento de toda a comunidade acadêmica, de tal forma que não necessitaremos mais esse debate sobre inclusão. Para isso a questão maior não é a deficiência, a especificidade humana, porque diversidade é uma condição humana, o grande desafio é a conduta social perante a deficiência.

Nesse sentido, a educação tem um grande desafio de proporcionar aos indivíduos as condições para eles dominarem o saber sistematizando, e, ao mesmo tempo auxiliar na compreensão da realidade na qual vivem, contribuindo para a formação de indivíduos que possam questionar e lutar para uma transformação da realidade social. A autonomia é um dos pilares sobre o qual se fundamenta a

Educação Inclusiva, isso remete a um trabalho educativo, que só poderá se realizar em uma sociedade que supere a lógica imposta pelo capital. A prática social transformadora está na perspectiva da construção de uma sociedade na qual o trabalho educativo possa se realizar na sua plenitude, na qual a formação do desenvolvimento dos seres humanos possa se realizar como desenvolvimento dos indivíduos livres e universais, desde a educação infantil, até o ensino superior, incluindo a pós-graduação.

A educação superior, sem dúvida enfrenta questões bastante complexas, decorrentes das profundas contradições da sociedade capitalista, e esses problemas e essas contradições que se apresentam no ensino superior contemporâneo, por vezes, fazem com que os docentes se sintam profundamente impotentes para mudarem a situação, frustrados nas suas atividades educativas.

As considerações dos docentes apontaram alguns desafios a serem enfrentados na formação pedagógica dos profissionais da educação para uma universidade mais inclusiva. O primeiro grande elemento assinalado pelos professores entrevistados é a necessidade de conhecerem melhor a temática da deficiência, o que demonstra os limites da sua formação inicial e se estende na sua formação continuada. Outro grande desafio, apontado, e, que, perpassa o espaço institucional universitário é o contexto da precarização do trabalho docente que exige uma reflexão importante acerca do papel da universidade na inclusão.

Trata-se de combater o ideário de valores neoliberais e de prosseguir lutando para construirmos sociedades fundadas nos valores e princípios de igualdade, solidariedade e generosidade humana, colocando a ciência, as técnicas e os processos educativos a serviço da ampliação de oportunidades na vida das pessoas, pois [...] “romper e superar relações entre inclusão-exclusão exige uma sintonia entre relações sociais, estruturais e organicamente geradores da desigualdade” (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Percebe-se a ausência de política institucional para capacitação docente, o que remete aos docentes de forma individual uma responsabilização nos desdobramentos da inclusão, que pode ser fator de sobrecarga do trabalho, com ações pontuais a partir do momento em que recebem um aluno com deficiência. Pereira (2007, p. 53) chama atenção para a importância das políticas institucionais para atender alunos com deficiência, destacando que as ações devem ser coordenadas, “com programa destinado a promover a inclusão e criar as condições

para o pleno atendimento dos inclusos, ao lado de criação de condições de trabalho para os que vão atendê-los, não apenas os professores, mas toda a comunidade acadêmica” (PEREIRA, 2007, p. 53).

Esse eixo de análise referente ao Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) é fundamental para avaliar as políticas inclusivas na universidade em estudo, através do suporte oferecido no ingresso e na permanência dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, indagou-se de forma direta integrantes do programa nos quatro (4) Câmpus que apresentavam alunos com deficiência, entre esses um (1) militante do movimento social das pessoas com deficiência. Optou-se por não nominar os entrevistados, sendo apenas o Câmpus investigado identificando através de letras do alfabeto, conforme Quadro 9.

Quadro 9 - Professores entrevistados nos Câmpus da UNIOESTE em 2014

<b>Câmpus/ integrantes de movimentos sociais</b>	<b>Pessoas entrevistadas</b>	<b>Atuação no PEE</b>	<b>Membro interno/externo</b>
Câmpus Foz do Iguaçu (A)	Uma (1) professora	Intérprete Letras/Libras	Interno
Câmpus Cascavel (B)	Dois (2) professores	Coordenadores do Programa	Interno
Câmpus Toledo (C)	Uma (1) professora	Intérprete Letras/Libras	Interno
Câmpus Francisco Beltrão (D)	Dois (2) professores	Professora aposentada e um professor coordenador	Interno
Integrante do movimento das pessoas com deficiência no Município de Cascavel	Um (1) professor	Militante do movimento das pessoas com deficiência	Externo

Fonte: Dados das entrevistas. Informações organizadas pela autora, 2014.

Iniciou-se questionando se o programa recebia apoio institucional para realizar suas atividades, e, que tipo de apoio a IES oferecia. Observou-se que as respostas são unânimes ao apontar à limitação vivenciada em todos os Câmpus pelo déficit de profissionais envolvidos com as ações do programa, conforme relatos a seguir:

Câmpus A: Eu sou concursada e trabalho no PEE como colaboradora, carga horária de 8 horas semanais através de programa de extensão.

Câmpus B: Agora estamos novamente fazendo uma luta para conseguirmos vagas nos concursos, porque os intérpretes não são concursados.

Câmpus D: [...] Mas, nós temos dificuldades com a falta de pessoal, isso limita o trabalho.

Câmpus D: O nosso maior problema é com essa rotatividade de pessoas, principalmente o intérprete. Dificuldades de dois (2) gêneros: encontrá-los, e, encontrando a dificuldade para dar um salário condizente e mantê-los.

Câmpus B: ultimamente temos trabalhado muito junto a pró-reitora de recursos humanos para a contratação dos intérpretes por RPA quando vencem os contratos dos profissionais, porque são contratados por teste seletivo. Essa contratação por RPA, o PEE pode dizer que sempre lutou com esse assunto, agora está batalhando, levando elementos para mostrar a realidade, conversando, porque realmente sempre foi muito dura essa dificuldade da universidade. Tanto nas questões financeiras como pessoais. **Mas, com muitas dificuldades cada equipe procurava achar uma solução, isso era bem interessante** (Grifos nossos). Câmpus B: Queria que as direções colocassem pelo menos uns dois (2) funcionários efetivos em cada Câmpus. Que os professores participasse com suas áreas específicas na própria atividade docente, com pesquisa e extensão. **Se tivermos mais técnicos para ficarmos mais próximos facilitaria, seria mais fácil resolver os problemas que acontecem** (Grifos nossos). Câmpus D: **O grande problema do PEE no Câmpus é não possuir funcionário fixo no programa.** Porque quem coordena, administra, e, espera que as coisas aconteçam, e, também tem outras funções, o coordenador nunca está à inteira disposição do programa (Grifos nossos). Câmpus D: **Aqui no Câmpus em doze (12) anos passaram apenas dois (2) funcionários e os demais foram estagiários.** Esses dois funcionários não eram fixos e fizeram rodízio, permanecendo um (1) a dois (2) anos cada funcionário, independente da forma de contratação, o que dificulta muitíssimo, uma vez que os funcionários chegam sem formação em educação especial, temos que informá-lo, isso distancia e dificulta (Grifos nossos). Câmpus C: No momento estamos em seis (6) funcionários: dois (2) técnicos, três (3) estagiários e eu como intérprete. Está faltando uma interprete, porque precisamos de dois (2) pelo menos, para nos revezarmos. **A universidade ainda não abriu essa vaga do intérprete, nunca teve concurso, os contratos são para dois (2) anos** (Grifos nossos).

A língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), indispensável para a interação com os alunos surdos, portanto é fundamental que se estabeleça uma parceria entre esse profissional e o professor, para promover a integração do aluno, minimizando problemas, além de contribuir para a implementação das práticas pedagógicas, facilitando o acesso ao conhecimento (CECHINEL, 2005 e GRASSI, 2009). Assim, destaca-se o depoimento de uma professora surda, participante do PEE no Câmpus A: “Temos mais ou menos sessenta (60) mil surdos no Paraná e seis (6) milhões de surdos no Brasil e ainda temos que brigar para cumprir as leis, os decretos”. A professora destaca ainda que

“o atual governo do Paraná não valoriza a comunicação em Libras”. Chauí (2003, p. 06) corrobora com a ideia quando se refere ao compromisso do Estado perante a educação, destacando que:

[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio.

Existe uma carência de profissionais intérpretes, mas também existe um descaso por parte do Estado com relação à priorização dessa questão, pois se observa que não existe interesse em agilizar concursos públicos, esse é um grave problema que afeta todas as IES estaduais no Estado do Paraná nesse momento. Levando-se em consideração que a efetivação da educação inclusiva está condicionada ao comprometimento do Estado.

Câmpus D: O Estado não está se empenhando o suficiente para resolver o problema. De forma que a principal demanda hoje do PEE, são recursos humanos. Se tivéssemos profissionais conseguiríamos atender a comunidade também, porque na região existe uma demanda de várias áreas de deficiência, mas a gente não tem pessoas que possam se envolver com isso. O ideal seria que se multiplicassem os profissionais do programa, para que pudessem fazer o atendimento. Câmpus B: Olha, o grupo de pessoas que estão vinculadas ao programa na Pró-reitoria de extensão é grande, considerando todos os Câmpus. Agora em questão de Câmpus, esse número é pequeno. Alguns Câmpus tem mais profissionais e outros menos. Os que estão envolvidos buscam atender as necessidades e dificuldades disposta pelos acadêmicos. Essa questão **relacionada ao intérprete é complicado, porque nós estamos no limite para entrar no vermelho, e, esse é um problema que extrapola as nossas condições** (Grifos nossos).

O governador Beto Richa sancionou em março desse ano a Lei nº 18.419/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Segundo o governador, o documento aprovado em audiências públicas, foi criado “para ampliar a inclusão social e garantir cidadania plena às pessoas com deficiência”. O estatuto apresenta 277 artigos e viabiliza uma série de direitos descritos na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006. Esse estatuto indica algumas responsabilidades do Estado do Paraná, destacando que “todas as instituições que ofertam educação básica e superior deverão implementar medidas para assegurar aos alunos surdos ou com

deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação”. (PARANÁ, Lei nº 18.419/2015 art. 38). Destaca-se ainda o artigo a seguir:

Art. 40. A Língua Brasileira de Sinais - Libras deverá ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Educação Especial.

Uma conquista destacada em um dos Câmpus foi a recente contratação do leitor e transcritor, uma vaga que ainda não existe no quadro de funcionários da universidade, mas esses profissionais foram contratados como técnico administrativos, para poder atender às necessidades de alguns alunos. Entretanto destacou-se que:

Câmpus C: Mesmo assim, ainda falta profissional de adaptação de texto para pessoas cegas, quem acaba fazendo essa adaptação são os estagiários, e os estagiários mudam com muita frequência, assim, os textos não consegue ser padronizados.

Os depoimentos acima demonstram que existem dificuldades, mas as pessoas envolvidas buscam constantemente formas de administrar essas questões, pois, “o recebimento de apoio da universidade sempre foi de muitos altos e baixos, atualmente a gente está na fase dos baixos” (Câmpus B).

Constatou-se que em todos os Câmpus existe um espaço reservado para o programa realizar os atendimentos dos alunos com deficiência, e, uma estagiária que produz o material solicitado pelos alunos. Observou-se que o apoio maior oferecido pela instituição ao PEE é em termos de operacionalização dos serviços, que se centram na elaboração de materiais assistivos, conforme demonstra a trajetória histórica relatada abaixo.

Câmpus B: No início a gente não tinha praticamente apoio nenhum, foi difícil. Tínhamos uma estagiária que fazia as leituras dos textos do nosso acadêmico, o primeiro foi um aluno com deficiência auditiva e depois um cego. Para o aluno cego o acesso era feito através do acesso aos livros, estávamos formando uma fitoteca. Fazíamos uma fita cassete, aliás, a gente tem as fitas cassete aqui no acervo. Câmpus B: Quanto aos intérpretes de Libras, nós tivemos muito apoio na área administrativa que nos cerca, e na reitoria, na área responsável pela contratação desses intérpretes, uma profissão que nessa época já era regulamentada, mas nós não tínhamos uma visão para essa questão técnica, e a única forma que nós achamos de contratar foi como professor seletista. **Então o intérprete de Libras é ingressado na instituição como docente. Mas de certa forma realiza o trabalho de acompanhar os alunos e fazer a**

**interpretação em Libras nas salas de aula.** Aqui no Câmpus, os diretores sempre foram extremamente compreensíveis, no sentido de que o PEE faz parte da estrutura da universidade, cada Câmpus precisa conseguimos esse apoio (Grifos nossos). Câmpus C: Recebemos muito apoio do Câmpus. Mas de uma forma geral, o Programa ainda é pouco reconhecido, embora seja um programa institucional, me parece que algumas pessoas que estão dentro da universidade ainda não conhecem o programa. Eu acho que se o PEE ficasse em um setor da universidade, dentro de todo quadro da direção, no organograma, ele seria mais reconhecido, porque embora seja um programa institucional, há essa falta de saber o que é o PEE, o que faz o PEE.

O PEE objetiva o apoio aos alunos com deficiência, mas, tem uma função essencial, que é o debate programático da deficiência entre os professores, funcionando como um caminho de mão dupla, na tentativa de quebrar alguns estigmas, de aproximar todas as instâncias acadêmicas. Os gestores reconheceram a importância da atuação do programa, conforme destacado a seguir: “Eu não tenho dúvida que toda a questão estrutural o aluno com deficiência é mérito do PEE, eu acho que é um programa fundamental” (Gestor D). “Felizmente, o programa de educação especial faz uma mediação fundamental” (Gestor E). Mas esse processo é gradativo e está mais consolidado em alguns Câmpus, condiciona as dificuldades vivenciadas em cada realidade.

Quanto às principais demandas apresentadas nas diferentes instâncias administrativas da instituição para a consolidação e atuação do PEE foi destacado que estão postas em uma discussão na reformulação da Resolução nº. 127, porque pelo crescimento do PEE sentiu-se a necessidade de mudanças de ordem organizacional.

O programa na atualidade apresenta uma demanda pedagógica, que envolve desde a banca do vestibular, a graduação e a pós-graduação dos alunos com deficiência, e, também, uma demanda administrativa, como as questões referentes à contratação de pessoal, às articulações que precisam ser feitas nessas questões, projetos e prestações de conta.

Destaca-se que o programa já conseguiu ser contemplado com ações do MEC, que estão sendo executadas no momento, como por exemplo, o PROEX em 2012, que foi prorrogado e ainda está sendo executado. Segundo os relatos obtidos, a demanda pedagógica está em uma séria discussão, pelas novas demandas do programa. Foi relatado que após dezessete (17) anos de existência o programa necessita essa reconfiguração, uma reorganização, e, essa discussão da resolução que criou o programa “apresenta esse objetivo, destacando-se que as demandas de



hoje são maiores, temos um novo desenho, extrapolou os muros da universidade, chegou ao Estado do Paraná” (Câmpus B).

Câmpus B: O PEE tem uma história, tem uma consolidação, podemos estar conversando diretamente com as pró-reitorias, não é através de documento, é marcando reuniões com as pró-reitorias para resolver as questões, a gente senta e conversa. Evidentemente que alguns Câmpus não têm essa facilidade. Câmpus B: Na medida do possível, fazemos reuniões, conversamos com os professores, com os colegiados, essas conversas têm proporcionado abertura para conversa, tem auxiliado no sentido de melhorar o atendimento ao aluno, isso facilita a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior.

Em relação aos recursos e equipamentos disponibilizados pelo programa, os entrevistados afirmaram que os materiais solicitados geralmente são fornecidos. Como exemplos foram citados: textos semanais para os alunos do mestrado, no cursinho pré-vestibular e na graduação, o DOSVOX para os alunos cegos que precisam da leitura do computador. Destaca-se que a equipe conseguiu junto à coordenação do cursinho pré-vestibular a garantia de cinco (5) vagas anuais para pessoas com deficiência, assumindo o compromisso de fornecer o material, como contra partida, assim, todas as apostilas utilizadas no cursinho pré-vestibular foram digitalizadas. Também se destacou a aquisição de um “equipamento para atender os alunos com baixa visão e cegos, nós fazíamos todo o material ampliado com barbante, com revistas” (Câmpus B), segundo a equipe esse equipamento fica na gráfica, para fazer as provas que precisam de alto-relevo, “eles já têm o nome do candidato com antecedência, imprimem as folhas da prova que estão relacionadas a gráfico, figuras, etc.”

Entretanto, apesar da tecnologia disponível no mercado ser importante, foi referido que “o procedimento mais importante para atendermos as pessoas com deficiência, que permitiu avançar com as pessoas deficientes na instituição é a questão do trabalho com os acadêmicos deficientes” (Câmpus B). Essa questão também está vinculada aos recursos financeiros disponibilizados ao programa, “estamos dentro das nossas condições, das nossas possibilidades, quando vamos às feiras de tecnologia, percebemos que se tivéssemos mais recursos teríamos mais acessibilidade” (Câmpus B). “Estamos aprendendo, instrumentalizando mesmo, não só para os acadêmicos, mas também para os professores” (Câmpus C).

As equipes dos Câmpus afirmaram que quando foi solicitado à coordenação geral do PEE recursos assistivos necessários, os mesmos foram atendidos.

Entretanto alguns Câmpus ainda não apresentam equipamentos básicos, como é o caso do Câmpus C: “não temos lupas para emprestar para as pessoas que tem baixa visão, estar ampliando o seu próprio material no momento da leitura em sala de aula. Os recursos que temos são muito antigos, e, são poucos.” Mazzoni (2003) realizou um estudo que destacou as maiores dificuldades enfrentadas para a permanência e conclusão dos cursos pelos alunos com deficiência, sendo manifestadas pelos entrevistados as tecnologias e práticas assistivas como um fator importante para a permanência e conclusão o ensino superior desses alunos.

Destaca-se também um estudo desenvolvido por Torres (2002), sobre fatores que interferem na permanência no ensino superior dos alunos com deficiência, analisando a percepção de noventa (90) professores sobre o tema, em caráter de observadores/observados. A autora identificou como principais dificuldades as barreiras de comunicação e de acesso a recursos tecnológicos.

A quantidade de professores que se mostram interessados pelos recursos também é pequena: “são poucos, quando a gente vai às reuniões de colegiado a gente deixa o telefone do PEE, e-mail, mas até hoje tivemos dois (2) ou três (3) professores que procuraram para utilizar” (Câmpus A). “Os cursos de Libras que foram disponibilizados, nenhum professor fez, e nenhum professor sabe se quer dar um bom dia, ou boa tarde para os alunos surdos no Câmpus” (Câmpus C). “temos muitos materiais pedagógicos sistematizados, e o PEE está sempre produzindo novos materiais para o aluno, dentro da necessidade” (Câmpus D). Nesse contexto, Moreira (2004, p. 61) enfatiza que:

Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer. Isto faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e a tendência a uma representação negativa da deficiência.

Vargas (2006), amparada na literatura, diz que os professores do ensino superior discutem pouco sobre deficiência e metodologias de ensino na educação superior, e, tendem a localizar os fracassos escolares na educação pré-universitária ou ainda no próprio aluno (VARGAS, 2006).

A recente adesão da UNIOESTE ao SISU trouxe uma preocupação à coordenação do programa: “agora não sei como fica a questão financeira por causa

do SISU, agora tem mais esse problema”, pois o apoio financeiro destinado ao Programa até o ano de 2013 era proveniente dos valores dos pagamentos das inscrições do vestibular. Sendo que a reitoria fazia uma distribuição, e, dentro dessa distribuição um valor, em torno de trinta (30) mil reais, era repassado ao programa para ser dividido entre os cinco (5) Câmpus. Essa distribuição era feita de forma equitativa, ou seja, priorizando as maiores necessidades. Em 2014 não houve esse repasse, porque a UNIOESTE aderiu ao SISU, com cinquenta por cento (50%) das vagas reservadas para os alunos que fazem o ENEM.

Segundo os integrantes do programa, a reitoria informou que a partir desse momento o repasse estará condicionado aos recursos provenientes do SISU para a universidade.

Esse ano nós temos uma previsão de verbas. Fizemos um levantamento com todos os Câmpus sobre o que estavam precisando, fechamos em um valor de sessenta (60) mil reais, que foi enviado à reitoria para ser repassado aos Câmpus quando chegarem os recursos do SISU (Câmpus B).

Com relação à comissão que atua nas bancas especiais do processo seletivo vestibular realizado anualmente pela IES, destacou-se que a comissão de concurso, sempre olhou com muita atenção essa questão, observando o número de bancas necessário e a quantidade de fiscais, sendo que depende da língua estrangeira que o aluno opta no momento da inscrição. Assim disponibilizava professores com conhecimento em inglês ou espanhol, conforme a língua escolhida, professores de Física, de Matemática, de Filosofia para apoiarem uma leitura adequada da prova, a fim de não prejudicar os candidatos com deficiência. Através da parceria com as bancas especiais o programa adquiriu um conjunto de computador e impressora, que foram os primeiros equipamentos do programa, permanecendo na divisão da reserva técnica do vestibular até no ano passado, “isso ajudou muitíssimo, porque nos permitiu fazer aquisições, compra de muitos equipamentos, participarmos de eventos. Levávamos participantes de todos os Câmpus e comunidade externa que participa do programa” (Câmpus B).

Quanto a recursos para o programa, basicamente o Câmpus não tem. Até o ano passado teve situações que o próprio PEE não conseguiu ir a eventos, então a gente está com dificuldades nesse sentido. Mas, isso também depende da equipe que vai se envolver com os recursos. Nas

vezes que solicitamos recursos, os principais foram conseguidos, mas nós estamos enfrentando um monte de problemas nesse sentido (Câmpus A).

Essa participação ativa no concurso vestibular ajudou na consolidação do programa, que na atualidade “é um órgão dentro da universidade, está inscrito na pró-reitoria de extensão, e está presente em todos os Câmpus” (Câmpus B). Entretanto entrevistados do programa no Câmpus C relataram que alguns membros da comunidade acadêmica ainda desconhecem o programa, como a fala a seguir:

Aqui a gente tenta fazer uma grande divulgação como projeto de extensão, em parceria com as outras escolas da comunidade externa, também internamente vamos às coordenações dos cursos, mas alguns professores ainda passam por aqui e não conhecem o programa. Falta essa visibilidade (Câmpus C).

Pontuou-se também que “alguns professores não entregam o material em tempo hábil para providenciar a ampliação ou digitalização” (Câmpus C), o que compromete a qualidade do material.

Quanto a atingir os objetivos propostos pelo programa, tivemos respostas diferentes nos Câmpus abordados: Câmpus A: Acho que não conseguimos atingir todos os objetivos, temos muitas dificuldades, como: equipe pequena, difícil na comunicação pela falta do intérprete. Falta tempo para ver os acadêmicos com deficiência. Câmpus B: “mesmo com as dificuldades todas que temos, estão sendo atingidos, porque fazemos um trabalho muito maior do que só atendimento ao aluno”.

Câmpus C: Eu penso que em partes tem atingido. Plenamente não, porque as atribuições do PEE vão além da Universidade, deveria haver um envolvimento com eventos, teríamos que trabalhar com a própria rede municipal, na rede estadual para poder qualificar os próprios alunos que vão chegar aqui. Câmpus B: Eu acredito que olhando todos os objetivos que o PEE tem, e, as diversas ações que foram previstas na resolução de 1997 a gente tem atingido sim. Em algumas ações nós até extrapolamos. Porque quando a gente pensava na possibilidade de facilitar o acesso ao deficiente físico, quando conseguimos isso na graduação, acompanhamos os alunos na especialização, no mestrado, e, alguns foram professores aqui, e, outros são professores na rede estadual, ou em outras instituições, como temos ex-alunos na Unila, no Instituto Federal da Fronteira Sul, como técnico pedagógico. Então eu acho que nós podemos dizer que alcançamos esses objetivos.

O Câmpus B, acrescentou que o objetivo principal do programa era possibilitar o acesso e permanência das pessoas com deficiência. Nesse sentido

destacaram que o caráter principal foi impresso, principalmente na articulação do programa com os movimentos sociais das pessoas com deficiência. Um ponto que diferencia a IES das outras universidades.

Eu venho de um movimento de pessoas com deficiência antes de vir pra universidade, e, posso dizer que o PEE também se deve ao grupo de pessoas cegas de Cascavel, eles trouxeram de certa forma uma participação contundente nesse coletivo, na composição do próprio programa. A comunidade tem participado, acho que esse é um elemento facilitador de primeira grandeza, a articulação entre os servidores da universidade. Temos respeitado e ouvido muito essa participação do Fórum Municipal das Pessoas com Deficiência, e isso tem nos fortalecido nessa luta. Uma questão que também é facilitadora na equipe da Cascavel é a diversidade

Esse fato foi ressaltado quando entrevistamos um militante de uma associação de pessoas com deficiência, participante do programa:

O PEE foi criado em Cascavel, em 1997, através da necessidade de uma pessoa com deficiência, uma pessoa que era cega e foi prestar o vestibular, essa pessoa passou, entrou para a universidade e explicitou essa necessidade. A partir de lutas das entidades dos deficientes nasceu o PEE. **Foi de fora para dentro da universidade e não o contrário. Foram as lutas, principalmente, da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual que cobraram e exigiram que tivesse esse apoio. Foram apresentadas várias propostas indecorosas por parte do Estado: como trabalho voluntariado, e várias propostas que não foram aceitas.** Porque a gente entende que o acesso das pessoas com deficiência deve ser gratuito e financiado pela Secretaria de Ensino Superior do Estado, como é para as outras pessoas (Grifos nossos).

Esse fato também foi apontado por um gestor entrevistado ao afirmar que “o trabalho do PEE iniciou-se em função da necessidade de alunos com deficiência visual que obrigou a universidade a instituir o programa” (Gestor E).

Essa demanda da criação do PEE foi surgindo de forma articulada com um grupo de estudos sobre deficiência, que já existia na universidade, e, que tinha a participação de membros externos da comunidade, sendo destacado por um integrante do programa que “a universidade é um espaço delas” (pessoas que participam de movimentos sociais) (Câmpus B).

A questão da acessibilidade presente na estrutura física da Instituição foi apresentada como “uma batalha contínua dentro do espaço universitário,” (Câmpus B), onde se destacou um projeto realizado pela coordenação do programa para acessibilidade em todos os Câmpus da UNIOESTE, que foi contemplado com mais

de um (1) milhão de reais, sendo utilizado para aquisição de elevadores, que ainda estão sendo implantados nos Câmpus. Outro projeto pontuado foi do desenvolvimento de um software para avaliação da acessibilidade. A acessibilidade “Já melhorou bastante, foram feitas todas as adequações nos banheiros, mas eu diria que nessa questão da acessibilidade, é preciso um olhar permanente, porque hoje põe o que pedimos se não cuidarmos amanhã tiram” (Câmpus B).

Foi manifestado que “as reformas são lentas por conta dos recursos que vêm pingados”, mas, que, algumas necessidades estão na pauta para adequações, como por exemplo: uma área coberta no estacionamento para os cadeirantes não se molharem em dias de chuva.

Câmpus D: aqui no Câmpus, nós temos duas (2) estruturas físicas, temos os prédios novos, que já vem sendo construídos nas demandas normativas, e, nós temos o prédio antigo que está sendo reformulado, adaptado, colocando-se inclusive altos custos. O elevador que está sendo colocado é uma reivindicação que levou dez (10) anos para poder chegar. Os caminhos são lentos. Acho que poderiam agilizar um pouquinho mais. Exemplo, o prédio onde funciona a biblioteca, onde fica a parte administrativa, depois de uns três (3) anos que foi construído é que foi colocado o elevador para dar acesso físico. Por isso que eu te digo que tudo vai a passos lentos.

Câmpus B: O prédio velho vem sendo adaptado, tem umas rampinhas, os banheiros são adaptados. Também a parte nova da estrutura física da universidade ficou com problemas, começa pela concepção do arquiteto, se você observar nas salas de aula os grandes blocos, é quase um L e a rampa fica aqui no meio, muito provavelmente a inclinação não está correta. Na biblioteca também já colocamos um elevador, tem a rampa, igual do prédio da reitoria, que já recebeu elevador. Então eu acho que a estrutura física está sendo adequada, mas tem problemas, certamente tem problemas, mas eu acho que estamos caminhando. Câmpus C: De uma maneira geral a estrutura física aqui do Câmpus, não possibilita a acessibilidade, porque é uma constituição muito antiga. Infelizmente, até as construções novas que estão acontecendo, às vezes, na pressa para inaugurar, principalmente se for em épocas eleitorais, acabam ficando sem acessibilidade. Também as universidades não estão tendo recursos para providenciar melhorias, adaptações físicas, então ainda deixam a desejar: as calçadas estão destruídas dentro da universidade, em sala de aula as mesas não permitam que o cadeirante se aproxime para utilizar. Para as pessoas cegas, é difícil o acesso, não temos as guias, eles raspam aqui, ali até se localizarem, em um evento aqui quase deu acidente. As vagas de estacionamento são os maiores problemas hoje, a gente fez uma campanha para sensibilizar as pessoas, mas ainda não respeitam.

Com relação aos trabalhos realizados com os funcionários quanto à sensibilização e com os docentes quanto à capacitação didática e pedagógica para a atuação com alunos com deficiência, obtiveram-se os seguintes relatos: Câmpus A: “oferecemos cursos de Libras para os funcionários do Câmpus frequentemente”. Câmpus C: “Capacitação pedagógica com os docentes não temos feito. O nosso

trabalho é mais com os acadêmicos e com a comunidade externa, porque falta esse interesse dos docentes”.

Câmpus B: Já aconteceram vários cursos, nós fizemos folders várias vezes quanto à forma de relacionamento, já oferecemos cursos sobre como se relacionar com as pessoas deficientes, mas acho que precisamos intensificar. O curso de Libras é interessante que os professores venham fazer, porque agora temos vários alunos surdos. Câmpus D: Foi feito sim com os funcionários, um trabalho muito bem feito, mas foi uma vez só. Foi oferecido um curso de Libras, mas como era optativo também vieram poucos funcionários, e, com os docentes a gente tem feitos de ordem homeopáticas, na medida do necessário. Com os alunos com deficiência é diferente, na reunião pedagógica no começo do ano sempre o coordenador do PEE trabalha as questões inerentes, a forma de relacionamento, as disponibilidades. O PEE tem feito sempre isso, cada vez que o aluno troca de série, se faz com os professores da série subsequente. Se durante o ano trocam professores, etc. sentimos perdas por causa disso. Aliás, eu acho que a grande perda da UNIOESTE, das universidades é isso, eles montam Programas de mestrado e doutorado, e, os melhores professores vão para esses programas (mestrado e doutorado).

Solicitou-se que os entrevistados avaliassem se a instituição atende de forma adequada às necessidades das pessoas com deficiência, e, as respostas foram as seguintes: Câmpus C: “na comunidade externa, ainda há uma barreira quanto à questão da inclusão do aluno. Precisamos divulgar mais o vestibular, fazer com que as pessoas saibam da banca especial”. Câmpus D: “quanto à baixa visão e cegueira funciona muito bem, há uma consciência muito grande em relação a essas duas (2) deficiências. O que precisa ser melhorado é com relação à deficiência auditiva”.

Com relação à atuação da banca especial no concurso vestibular, destaca-se que a UNIOESTE segue os procedimentos normativos. Começando pela divulgação nas entidades, para que as pessoas saibam que a universidade pode fornecer esse apoio, e assim, “quando temos os inscritos, a banca procura ver com a instituição do próprio candidato o que ele precisa, que necessidade ele tem, com um diagnóstico médico, que é o atestado da sua necessidade” (Câmpus B). Foi relatado que na sequência é realizado um contato com o aluno para confirmar a necessidade especial declarada. Posteriormente a equipe do PEE procura saber se o candidato foi aprovado, checando os resultados dos cursos optados na inscrição do vestibular.

Um estudo realizado por Mazzoni, Torres e Coelho (2001), para verificar o histórico da participação de candidatos com deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá (UEM), demonstrou que esse processo ocorre em quatro etapas distintas, contando com a assessoria da comissão central de

concursos vestibular unificado, que leva em consideração as necessidades dos candidatos com deficiência, sendo elas: a formalização do pedido de necessidades especiais, uma análise pela equipe sobre as alternativas adequadas ao aluno, a realização das provas e a correção das mesmas. Os apoios apontados no estudo foram o auxílio no momento do preenchimento do gabarito; mesas adaptadas para cadeirantes; fornecimento de computador para *DOSVOX*; provas apresentadas com fonte adequada a cada caso e gabarito que dispensa o preenchimento de alvéolos; prova em Braille; tempo adicional; avaliação da prova de redação por especialista da área; fiscal de sala com domínio da língua de sinais; e utilização de lentes de aumento e de sorobã, para cegos.

Câmpus A: “o PEE no Câmpus não tem equipe específica para isso, são os próprios integrantes do programa, e, se necessário solicitamos ajudar externa para banca especial”.

Câmpus D: “quanto ao vestibular eu nunca vi problemas, a gente sempre teve uma abertura muito grande, com uma possibilidade de trabalhar com a ajuda de outros profissionais que vem do núcleo, das escolas estaduais”.

Bandini, Rocha e Freitas (2001) realizaram pesquisa que objetivava identificar IES que apresentavam condições adequadas para acolher alunos com deficiência, desde o acesso pelo concurso vestibular até a conclusão dos cursos, em oitenta e cinco (85) instituições de Ensino Superior, filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial. Das vinte e nove (29) universidades que responderam o instrumento, vinte e cinco (25) disponibilizam o vestibular adaptado à participação de pessoas com deficiência.

Destacou-se que o relacionamento do PEE com a secretaria acadêmica, é uma questão que precisa ser melhorada, porque “eles não informam prontamente as pessoas com deficiência que realizaram matrículas o que dificulta na captação desse aluno” (Câmpus B).

Mazzoni, Torres e Coelho (2001) corrobora essa questão ao apresentar uma pesquisa realizada nas IES públicas do Estado do Paraná, concluindo que dois fatores interferiam na permanência dos alunos com deficiência: a inexistência de um sistema de informação para captá-los no ato da matrícula, e a compreensão do que seja uma pessoa com deficiência.

Destaca-se também um estudo desenvolvido por Torres (2002), que conclui identificando a grande dificuldade que a etapa do concurso vestibular representa



para as pessoas com deficiência, por exigir competências e conhecimentos específicos nas diversas áreas.

Em relação à evasão ao longo das trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência, e, fatores que contribuíam para a permanência, ou desistência desses alunos na UNIOESTE, as respostas obtidas através dos relatos dos integrantes do PEE demonstram que na maioria dos casos as desistências estão associadas aos problemas de saúde, como relatado no Câmpus A: “Um aluno com baixa visão que desistiu, por problema pessoal, de saúde”.

Câmpus B: Tivemos dois (2) casos de evasão: um (1) aluno surdo que tinha problemas de saúde e acabou desistindo, depois ele tentou fazer várias vezes o vestibular, e não conseguiu passar mais. Um (1) aluno da informática, que veio transferido de outra faculdade. Quando o recebemos, conversamos com o diretor do Câmpus e com a pró-reitoria, e conseguimos contratar um professor de informática para adaptar o material para ele, material de matemática, de cálculos, o DOSVOX não faz a leitura de fração, de questões matemáticas, foi um trabalho enorme, uma grande função para que esse aluno permanecesse no curso de informática, mas quando chegou aos sistemas de circuitos impressos, que era a parte eletrônica, começou a perder o interesse, acabou se envolvendo com uma pessoa e saiu da faculdade. **A gente está sempre na luta para que isso não aconteça, mas, algumas lutas não dão certas, entram questões de saúde, familiares que levam a um processo de desmotivação, depressão** (Grifos nossos). Câmpus C: Tivemos dois (2) casos: um que entrou pelo Enem, nós não sabíamos da existência. Porque quando entram pelo vestibular a gente sabe, através da banca especial, esse aluno não solicita a banca especial. Então acho que não teve suporte no momento de ingresso, a secretaria acadêmica não avisou sobre o programa. Agora ficamos sabendo, que ele precisava de uma sala no térreo, porque utilizava uma prótese, e, tem um braço amputado, precisa de uma mesa adaptada. O outro caso foi de um aluno com dislexia em 2011, ele precisava de um transcritor, na época o PEE não conseguiu, e o aluno acabou desistindo.

O Câmpus D relatou não ter tido nenhum caso de evasão até o momento da entrevista: “tivemos sete (7) alunos com deficiência visual e nenhuma desistência. Alguns precisaram de mais tempo que o normal, mas a entrada é a formatura, não abandonam no caminho”. Quanto aos fatores que contribuíram para a permanência, o Câmpus B também destacou a persistência desses alunos: “o que contribui para que ele permaneça é a vontade de atingir aquele objetivo, inclusive enfrentando as dificuldades até terminar: dificuldade de texto, problema com professor, etc.”

Observou-se que as pessoas com deficiência organizam-se por grupos sociais caracterizados pelo mesmo tipo de deficiência, e foi sinalizado que esses grupos apresentam características diferentes, e, que também são determinados pela deficiência, porque o tipo de deficiência determina a forma de inserção na

sociedade. “As pessoas surdas têm uma forma específica de inserção na sociedade, de correr atrás dos seus objetivos. Mas, eu acho que em todos os grupos o PEE contribui para diminuir a evasão” (Câmpus B).

A análise dos depoimentos permite-nos destacar que em todos os Câmpus da instituição foi apontado a necessidade de um apoio psicossocial para os estudantes com deficiência, um grupo de suporte com psicólogo, assistente social, enfermeiro e médico, em virtude dos problemas diagnosticados que representam risco para a permanência desses alunos. “A gente atende o suporte na parte da educação, mas fica uma sombra, porque tem alunos com depressão, etc.” (Câmpus B). Os gestores também reconhecem essa necessidade, conforme a fala do Gestor E: “Falta o acompanhamento de um profissional da área da psicologia, que pudesse tentar entender os medos desse aluno, que por mais que a gente tenta mediar, compreender, não damos conta”.

Deve-se observar que não só para os alunos com deficiência, mas de uma forma geral, esse apoio seria muito importante no ensino superior, pois os alunos estão chegando precocemente a esse nível do ensino, e todos estão em um processo de adaptação na universidade, e, “temos situações graves, de alunos que tentaram o suicídio, não são situações simples, são bem sérias”, conforme destacou um entrevistado no Câmpus B.

Uma questão considerada pelos entrevistados como importante seria a presença de uma pessoa para acompanhar os alunos com deficiência em sala de aula. “Temos alunos com paralisia cerebral que possuem a capacidade preservada, mas apresentam dificuldades motoras para escrever, e, acabam ficando sem o conteúdo, porque não conseguem copiar” (Câmpus B).

Para concluir resgatamos a história de uma professora que apresenta uma trajetória de envolvimento com os movimentos sociais, começando a atuar na área de educação para pessoas cegas em 1987, e, também se destacou na implantação do PEE na UNIOESTE, conforme o relato a seguir:

No final da década de 1980, não tinha educação para cego no interior do Paraná. Quando começou essa possibilidade de estar estudando, veio essa leva de pessoas adultas, com vinte (20), trinta (30), quarenta (40) anos que queriam estudar, queriam fazer o seu curso superior; agora já estamos recebendo jovens, entre dezoito (18) e vinte (20) anos. Mas eles abriram o caminho. Isso é muito importante, nos ensinaram. A minha aprendizagem com esse grupo mostra as possibilidades, o quanto vale a pena todo esse trabalho. **Porque eles só vão deixar de ser deficiente se sociedade**

**quiser, essa é a militância maior**, que me aproximou da escola, porque pessoas com 40 anos de curso supletivo nunca tinha ido para escola, e a professora disse que não dava para ele aprender, porque ele não enxergava nada; a mãe dele disse: fica em casa com a mãe, não adianta. **Mas uma escola da vida deu para ele uma coisa que a escola não dá. Então ele teve toda uma inserção social importantíssima, por conta da sua vivência.** A gente vê a alegria de alguns deles, **o ensino superior tem um significado, para eles não é qualquer coisa, e, eles ficam na vida da gente, no trabalho nosso e na nossa memória profissional. Eu acho que a gente se humaniza, eu acho que a gente cresce muito, é muito interessante isso.** Eu percebi que os meus familiares, os meus filhos e os outros familiares voltam sensibilizados, a relação passa do profissional, como professor aluno, e, acaba em uma relação de amizade e isso vai contagiando, e as pessoas ficam olhando com mais suavidade as questões da vida, vão compreendendo as diferenças das pessoas, e, vão tratando as pessoas de forma mais humana nessa trajetória do planeta (Grifos nossos).

Estudos realizados em Portugal sobre as percepções dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior (Abreu, 2011; Espadinha, 2010; Pires, 2007; Reis, 2003; Rodrigues *et al.*, 2007; Souza, 2011) demonstram que, assim como no Brasil, em Portugal, o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior está aumentando gradativamente, chegando a quase triplicar na última década (PIRES, 2009). Esse número é elevado, pois devemos considerar que alguns alunos não declaram sua deficiência com medo de serem estigmatizados, o que dificulta a contabilidade real desses estudantes.

Abreu (2011), em estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior em IES portuguesas, identificou que alguns alunos desconhecem os apoios que podem beneficiá-los no momento da matrícula, destacando que ainda existem alguns receios no levantamento dessas questões, mas aparentemente existe uma lacuna na falta de informação, e, na organização dos serviços que os acolhem. A autora destaca que em algumas universidades portuguesas existem gabinetes de apoio para partilhar experiências e melhorar o acolhimento e adaptação dos alunos com deficiência no ensino superior, como:

O Gabinete para a Inclusão na Universidade do Minho, e Grupos de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDS), que conta com a participação da Universidade de Coimbra, da Faculdade de Letras e de Ciências da Universidade de Lisboa, da Universidade Técnica de Lisboa, da Universidade do Porto, Universidade de Aveiro, da Universidade de Évora, Universidade dos Açores, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (ABREU, 2011, p. 40).

Destaca-se que o acolhimento pela instituição no momento do ingresso, incluindo a aceitação pelos colegas, e, a infraestrutura, são condicionantes

fundamentais para a permanência desses alunos no ensino superior (FERNANDES; ALMEIDA, 2007).

A inclusão no ensino superior em alguns países do continente europeu, como o Reino Unido, a Inglaterra, a Escócia e a Irlanda do Norte, manifestam uma forte crença na educação inclusiva, “como meio para criar uma democracia sólida e um sistema social meritocrático, ou seja, um sistema social baseado no mérito e nas realizações alcançadas” (ABREU, 2011, p. 11).

No ensino superior da Escócia os alunos com um diagnóstico de dislexia são os maiores beneficiários das políticas de inclusão, sendo em sua maioria de classe média e do gênero masculino (ABREU, 2011).

Na Noruega, o Fundo Estadual de Crédito norueguês, oferece apoio financeiro aos estudantes, através de um único modelo de financiamento, e, os fundos são disponibilizados diretamente aos estudantes (BRANDT, 2011).

No Chipre, em “geral, o apoio aos alunos deficientes é encarado como um serviço extra que a instituição oferece que não foi associado no âmbito das práticas educacionais inclusivas” (ABREU, 2011, p. 14).

Na Espanha, as estratégias adotadas nas IES passam pela “elaboração de normas jurídicas que regularizam a administração dos recursos técnicos e humanos essenciais para o acesso” e incluem a sensibilização dos recursos humanos e colegas de curso; principalmente sensibilização e formação específica dos professores universitários; pela criação de serviços de apoio à inclusão de alunos surdos; e pelo desenvolvimento de adaptações metodológicas (ABREU, 2011, p. 16). Nas IES públicas espanholas, os serviços universitários criados foram ampliados, e, apresentam-se consolidados, “mas muitas vezes falta-lhes estabilidade orçamentária e recursos humanos suficientes”, e, “cerca de metade das faculdades do Estado espanhol, que oferecem esses serviços, contam com voluntariado específico, de pessoas com ou sem deficiência” (ABREU, 2011, p. 17).

Entretanto, Fernandes e Almeida (2007) apontam que em Portugal, uma grande porcentagem dos jovens com deficiência desiste do ensino superior, porque os espaços acadêmicos são pouco estimulados ou excessivamente exigentes.

Assim como em outros países percebe-se que a inclusão educacional e social não é um tema pacífico em nosso país, embora não esteja evidente, a palavra inclusão passa a servir para significar muitas coisas, que minam a sua concepção.

No Brasil, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização do Ministério da Educação (SECADI) nasceu com a proposta de enfrentar as altas taxas de analfabetismo, incluindo as pessoas com deficiência, através de cinco (5) diretorias, sendo todas elas transversais entre si: a Secretaria da Educação Superior (SESU), Secretaria da Educação Básica (SEB), Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria da Articulação do Sistema Nacional de Educação (SASE), com 5 diretorias, a saber: Diretoria de políticas de educação especial; Diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania; Diretoria de políticas alfabetização e educação para jovens e adultos; Diretoria de políticas de educação do campo indígena e para as relações étnico-raciais; Diretoria de educação para a juventude.

O Ministério da Educação (MEC) a partir de 2003, tem apresentado um discurso intensificado de inclusão no Brasil, com a proposta e a competência de orientar a educação nacional, e, mais do que isso, orientar, induzir, fomentar e apoiar. O Projeto Incluir descrito nos capítulos anteriores apresenta a concepção implícita de atender a especificidade humana, contemplando a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação. Segundo a Diretora de Política de Educação Especial, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete Dutra dos Santos (2014), cabe ao MEC o financiamento da rede federal, os Estados são responsáveis constitucionalmente pelas IES estaduais, segundo ela essas instituições existem por conta e risco do Estado. *“Então se eles querem criar, eles têm essa autonomia para criar, mas eles têm que financiar”* (SANTOS, 2014).

Assim as IES estaduais também foram convocadas a buscar alternativas para estruturar seus espaços, através de programas e núcleos de apoio que estão sendo gradativamente instituídos desde a década de 1990. Nesse contexto não podemos deixar de ressaltar pesquisas que apontam para essas iniciativas no Estado do Paraná e em outros estados brasileiros.

A Universidade de São Paulo formalizou em outubro de 2001, através da Portaria GR 3.304, o Projeto USP Legal, estruturado através de Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas com Deficiência, vinculada à Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE), idealizado pela Prof.<sup>a</sup> Lígia Assumpção Amaral, do Instituto de Psicologia.

A Universidade Federal da Paraíba apresenta o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) vinculado ao Centro de Educação (CE), que é um órgão responsável pela programação e coordenação das ações desenvolvidas e suplementação de atendimento psicopedagógico, pesquisa e extensão aos alunos com deficiência no espaço acadêmico.

Na UNB, existe desde 1999 o Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (PPNE), com nove grupos de trabalho multidisciplinares, voltados para essa questão de inclusão, que tem por objetivo mediar o relacionamento entre os professores, funcionários e alunos com deficiência (PEREIRA, 2007).

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) implantou em 2002 um espaço da Biblioteca Central (BC) dessa Instituição de Ensino Superior (IES), denominado Laboratório de Acessibilidade (LAB), bem como um ambiente com acesso a informações e um laboratório de apoio didático.

No Estado do Paraná, foram implantados o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) na UNIOESTE, o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade (PROPAE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e o Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Destaca-se que a Universidade Federal do Paraná, também estruturou um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), que tem como objetivos: manter um espaço para discussão e implementação de estratégias que garantam o acesso e permanência de alunos com deficiência nos cursos de graduação e do ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dentre as principais ações realizadas pelo NAPNE destaca-se o levantamento das áreas com problemas de acessibilidade e estudo de possíveis adaptações na estrutura física; localizar as pessoas com deficiência nos diversos Câmpus da UFPR; e projetar um espaço físico para o NAPNE, com acessibilidade ao prédio central, que é um prédio antigo (PEREIRA, 2007).

Moreira (2004) realizou um estudo sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência em três (3) cursos de licenciatura, na UFPR identificando as iniciativas e ações da IES, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos cursos abordados, para analisar em que medida contribuíram para o ingresso e a permanência desses discentes na instituição. A autora entrevistou nove (9) alunos com deficiências físicas, visuais ou auditivas, nos cursos de

licenciatura da UFPR, e, vinte e dois (22) professores que atuavam com esses alunos, constatando que, apesar da IES apresentar alguns avanços, faz-se necessário ainda quebrar barreiras de ordem estrutural, física, organizacional e atitudinal, para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência.

Identifica-se que a UNIOESTE vem buscando estratégias próprias para promover a inclusão, adotando medidas adequadas para a integração dos seus discentes com deficiência através das ações do PEE. Morejón e Garcia (2010) destacam a importância dos núcleos e programas de apoio aos alunos com deficiência no ensino superior, através da formação contínua dos docentes, criação de recursos pedagógicos, e na adaptação dos currículos. Segundo Michels e Souza (2001), a eficácia das universidades depende da sua capacidade para responder às exigências e necessidades do seu público, buscando uma abordagem integrada, para promover uma responsabilidade coletiva na universidade, com uma estrutura de apoio flexível, baseada nas reais necessidades dos alunos.

Os programas e núcleos de acessibilidade são espaços importantes para fomentar a pesquisa, extensão, juntamente com o ensino, a integração desses conhecimentos, o desenvolvimento e à inovação dos espaços acadêmicos, e, a eliminação de barreiras, mas dentro de uma política instituída no planejamento e no orçamento da instituição, com um compromisso verdadeiramente transversal, que deve ser assumido a curto, médio e longo prazo.

Assim, buscou-se ampliar essa discussão a partir dos relatos obtidos com os gestores, em entrevistas realizadas com o reitor, pró-reitores, coordenadores de cursos e diretores de centro, totalizando nove (9) servidores nos quatro (4) Câmpus da IES, sendo: três (3) coordenadores de curso, três (3) diretores de Câmpus, um (1) diretor de centro, um (1) reitor e um (1) pró-reitor, ordenados com letras do alfabeto, em respeito ao compromisso ético de não nominá-los.

Iniciou-se questionando se os gestores consideravam adequado o modelo adotado para o ingresso dos alunos com deficiência na UNIOESTE. As respostas confirmam a inexistência de cotas para pessoas com deficiência no processo seletivo vestibular, demonstrando que no momento da inscrição o “aluno declara se apresenta alguma necessidade, algo diferenciado para ser observado nas bancas especiais” (Gestor A), destacando-se que as necessidades especiais solicitadas são repassadas para a Comissão de Concurso Vestibular (CCV) da instituição: “Bom, na verdade a gente não tem nenhum controle e nem acesso a esse ingresso, o tema

está atribuído a Comissão de Concurso do Vestibular” (Gestor A). “O ingresso é único, mas, tem algumas exceções, como o vestibular indígena. No caso os deficientes têm banca específica, adaptações das provas que são unificadas. Mas o ingresso é único, agora pelo SISU” (Gestor B). “A universidade tem uma estrutura, que é a Comissão do Vestibular que repassa as inscrições dos deficientes para as bancas especiais” (Gestor E). “Agora há duas possibilidades, o vestibular tradicional, e a entrada pelo SISU, através da nota do ENEM. No caso a pessoa com deficiência pode solicitar assistência do PEE para realizar as provas do vestibular tradicional” (Gestor G).

O ingresso ocorre pelo processo vestibular, que acolhe o aluno em sua especificidade, no momento da inscrição do vestibular, o candidato apresenta suas necessidades, e, constituem-se bancas especiais adequando as diversas necessidades. Então, nesse sentido a UNIOESTE trata a pessoa com deficiência como um candidato qualquer, ele precisa apresentar um conjunto de conhecimentos básicos para entrar na instituição. Mas, o vestibular da UNIOESTE é muito cuidadoso, a gente vê quantas bancas são necessárias, com horário especial e com as condições estruturais. É evidentemente que precisamos avançar muito (Gestor D).

Observa-se que não existe uma política que diferencia o sistema de ingresso para as pessoas com deficiência na IES, o que fica evidente na fala a seguir:

Não existe clareza de uma política que traga esse aluno. Eu acho muito limitador, porque eu já fui aluna de outras universidades e também fui professora de Psicologia em escolas de educação infantil no ensino médio em outros Estados, e, desde a pré-escola até o ensino superior, a gente tinha uma política de ingresso de crianças com deficiência, o que eu não percebo na UNIOESTE e no Estado do Paraná (Gestor C).

Referente à existência de debates internos sobre adesão ao sistema de cotas para pessoas com deficiência, “essa é uma possibilidade que está longe do viés das discussões travadas nas instâncias administrativas da UNIOESTE, esse é um caminho que a gente ainda não construiu” (Gestor H). “Que eu me lembre em relação específica ao deficiente nunca foi discutida uma política de ingresso, agora essa questão vai ficar condicionada às mudanças do vestibular pelo SISU” (Gestor I). Uma pró-reitora destacou que:

**A posição com relação a cotas para deficiência nos cursos de graduação não tem sido um debate da comunidade acadêmica**, a universidade tem cotas que a gente chama de sociais, então nós não adotamos cotas étnicas, ainda que exista no Paraná uma política de cotas



indígenas, mas é uma política de fora para dentro, uma determinação, uma lei estadual, a gente obedece (Grifos nossos). Porque a comunidade acadêmica da UNIOESTE compreendeu que a melhor forma de justiça de ingresso é a cota social. Porque contempla os setores mais pobres da sociedade, sobretudo aqueles que vêm da escola pública, aí estão também os negros, indígenas, excluídos da sociedade, desfavorecidos socialmente, esse é um debate que acontece, pelo menos na pró-reitoria que eu respondo. Mas, a UNIOESTE nunca pautou isso, então não sei se isso será considerado futuramente, mas hoje não é. Reservamos cinquenta por cento (50%) das vagas do ingresso para as escolas públicas, e, aí já estamos trazendo pessoas que teriam dificuldade para entrar na UNIOESTE, ou seja, o egresso da escola pública disputa cem por cento (100%) das vagas, ou seja, a escola privada disputa cinquenta por cento (50%) das vagas (Gestor D).

É muito complicado quando a gente trabalha com pessoas que deveriam ser tratadas iguais de formas diferentes, e, no meu entendimento, algumas deficiências não impedem que essas pessoas concorram de igual para igual com as demais. Poderiam ser avaliados outros critérios, por exemplo, o deficiente visual poderia ter até uma forma de acesso facilitado, em função da especificidade, já um deficiente com locomoção motora, mas que não teve nenhum impedimento na alfabetização, na forma como ele foi socializado, no meu entendimento deveria concorrer normalmente. Para as pessoas com deficiência poderia ter um processo de seleção continuada com modelos apropriados, levando em consideração os graus de deficiência dessas pessoas (Gestor H).

Moreira (2009), ao tratar da questão de cotas, destaca que a sociedade responde de forma diferente às especificidades. A pesquisadora apresenta dados de um estudo realizado com uma amostra da população brasileira onde constatou um aumento do percentual de pessoas que apoiavam as cotas para negros nas universidades e no mercado de trabalho brasileiro, sendo que cinquenta e nove por cento (59%) dos entrevistados concordavam com o sistema de cotas. Deste percentual, quarenta e três por cento (43%) concordavam totalmente com o sistema de cotas, dezesseis por cento (16%) concordavam em parte e trinta e seis por cento (36%) discordavam desse sistema de ingresso em instituições públicas. Nos desdobramento desses dados por escolaridade, a população com curso superior completo demonstrou-se ser mais contrária ao sistema de cotas do que a população com menor escolaridade. A pesquisadora concluiu o estudo apontando que a maior resistência às cotas para negros está na população branca, com alta escolarização, ou seja, “a população que detém jornais e conglomerados de comunicação, que detém condições melhores de acesso aos bens materiais e simbólicos, é contra esta forma de justiça redistributiva”.

As cotas para indígenas também são relativamente pouco questionadas, pois na atualidade a população indígena é menor que um por cento (1%) da população

brasileira. Com relação à aceitação das cotas para pessoas com deficiência, Moreira (2009), destaca que não temos nenhuma pesquisa nacional que nos apresente parâmetros de análise de como a sociedade está reagindo. E ainda temos poucas experiências nas EIS estaduais para analisarmos esses parâmetros.

Entretanto, nas entrevistas realizadas na UNIOESTE, os diretores de Câmpus demonstraram ser receptivos ao sistema de cotas para esses alunos. Conforme o relato a seguir:

Eu acho que a cota, embora seja um tema polêmico, é uma forma de democratização do ensino superior, acho que ainda é uma forma de você conseguir fazer com que as pessoas tenham acesso, principalmente as minorias, aquelas que de alguma forma foram excluídas ou diferenciadas da sociedade. Então, acho que as cotas não resolvem o problema, mas, temos que pensar em possibilidades para que esses alunos ingressem no ensino superior, como acontece nos concursos públicos, e com outras minorias que nós temos aqui na instituição, como os indígenas, os negros. Acho que as cotas minimizam as diferenças sociais que existem. Não considero o vestibular adequado nem para os outros alunos, mas, dessa temática específica, penso que como em outras diversidades, outros seguimentos, poderíamos ter cotas, e o cidadão optar por solicitá-la ou não (Gestor A).

Deveria ter cota sim, a universidade é o espaço que precisa mostrar socialmente que as instituições educativas são acolhedoras de todas as diferenças, de todos os grupos sociais estigmatizados na sociedade, seja pela sua cor, pela sua posição sócia econômica, por uma necessidade, ou, por uma deficiência (Gestor F).

Com a adesão ao formato de ingresso pelo SISU, acho que a universidade já deu um grande passo nesse sentido, porque vai ampliar as possibilidades de ingresso aos estudantes. Vamos aguardar como vai se aperfeiçoar esse processo, mas, eu sou favorável a cotas para deficientes (Gestor G).

Recentemente aderimos ao SISU, e, nessa proporção do SISU nós temos cinquenta por cento (50%) das vagas do vestibular para alunos de escola pública, e, cinquenta por cento (50%) para livre concorrência. Se prontificarmos cada vez mais a questão das cotas, chegará um momento em que todas as vagas serão disponibilizadas para cotas. Então a questão cotas, eu acredito que deveria ser analisada com uma proporção da população regional, por proporcionalidade (Gestor H).

Um aspecto importante para nossa análise foi a falta de investimentos em políticas de permanência, preocupação que foi pontuado como fator que contribui para a evasão dos alunos, conforme relato do Gestor I: **“Acho que deveria ser um vestibular diferenciado, mas, em minha opinião ainda o grande problema não é o ingresso, é a permanência, pela falta de políticas orçamentária para a questão”** (Grifos nossos).

Uma instituição com princípios inclusivos, certamente prioriza recursos e apoios necessários para atender às necessidades dos seus alunos, esse processo é construído de forma coletiva, em todas as instâncias administrativas, com a eliminação de barreiras de todas as ordens. Desta forma considerou-se fundamental identificarmos qual a postura e encaminhamentos do governo do Estado do Paraná com relação à disponibilização de recursos financeiros para a política de inclusão na UNIOESTE. Observou-se que “não existem recursos do governo do Estado para ações inclusivas, não existe uma política, a não ser discursiva, de orientação, mas não de ação orçamentária, de recursos financeiros” (Gestor D). Sendo que o ordenamento financeiro existente é escasso, e, é coordenado pelo PEE, conforme os relatos:

Que eu saiba não recebemos recursos financeiros para política de inclusão (Gestor H).

Não recebemos um recurso específico para isso, como acontece nas Universidades Federais (Gestor G).

Que eu saiba não, não recebemos nada (Gestor I).

Esse é meu sétimo ano no conselho universitário, e meu décimo quinto como gestora, e, sempre havia devolução de dinheiro porque esses recursos não eram gastos. Então os diretores se reuniram, e decidiram que os recursos fossem repassados aos Câmpus, para que os Câmpus fizessem o gerenciamento, porque o processo é muito burocrático, e, às vezes as pessoas que estão lá não têm esse conhecimento, e acabam não conseguindo utilizar o recurso. Isso melhorou quando o recurso foi repassado aos Câmpus. Mas é um recurso irrisório, e ele vem muito carimbado, se não me falha a memória para falar em valores em torno de três (3) a quatro (4) mil reais por ano, nesses últimos anos se limita a isso. O resto é feito pelo próprio Câmpus. A questão dos elevadores, das plataformas elevatórias foi um projeto da reitoria na gestão anterior para todos os Câmpus. Nós fizemos uma reforma nos banheiros do Câmpus para melhorar a acessibilidade, mas foi uma decisão do Câmpus. Conforme as demandas vão surgindo, vamos tentando adaptar, mas ainda somos principiantes e sem nenhuma estrutura de fato. Não é um trabalho planejado, organizado, esse é um grande problema. Na verdade o vestibular da universidade ele trazia, entre aspas, bem entre aspas, recursos para a universidade. Na gestão anterior esses recursos voltavam para a comunidade de certa forma através de bolsa, cerca de setenta por cento (70%) viravam bolsa de extensão, monitoria e pesquisa. Os trinta por cento (30%) restantes eram destinados para eventos tipo SEU, e para projetos como o PEE. Porém nessa gestão nova, há mais ou menos três (3) anos o Câmpus não recebe um (1) real do vestibular, só para ter uma ideia na planilha orçamentária do vestibular para esse ano nós já tínhamos um déficit de oitenta (80) mil reais. Essa fonte que tinha do vestibular não existe mais (Gestor A).

A questão orçamentária é fundamental para ordenar e organizar o limite de alcance das ações de inclusão em uma IES. A situação exemplifica pelos gestores, demonstra que ainda não existe uma priorização orçamentária incutida nas concepções do governo estadual para ações específicas de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, “cujas instabilidades são focos de constantes lutas” (Gestor A).

Nesse âmbito, os gestores pontuaram que a transferência dos recursos para o PEE, ficará vinculada ao conjunto de recursos repassados para a IES através da adesão ao Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU), recurso que se destina exclusivamente para apoiar a ampliação das ações universitárias de condições de permanência e combate à retenção. A recente adesão ao SISU e todos os desdobramentos inerentes a ele, exigem atenção especial do PEE para a organização desse repasse.

Ao questionarmos sobre a política institucional de preparo dos docentes e condições para a efetivação de práticas pedagógicas para atender os alunos com deficiência, percebeu-se que essa mediação também não foi construída, ficando condicionada à competência e habilidade dos docentes, confirmando as dificuldades existentes no dia-a-dia dos professores, que segundo seus relatos trazem sentimentos de insegurança e instabilidade. “Todo mundo sente a necessidade desse preparo, a questão de Libras, por exemplo, está inserida em todos os currículos dos cursos, e, o intérprete é cedido de outra universidade aqui do município” (Gestor A). Entretanto “você não tem uma ação de compreensão efetiva sobre qual é a limitação dos professores, não temos dados sobre isso” (Gestor B). “Capacitação não. É empírico, é aleatório, o professor trabalha com os deficientes dentro da sala de aula, mas sem preparo por parte da universidade” (Gestor E). “O problema, é que nós temos pouco material humano no PEE, então eles não conseguem fazer capacitações” (Gestor H). “Os professores foram muito solícitos, e bastante prestativos em atender às necessidades dos alunos, agora em termos de formação dos nossos professores, nós não temos nada” (Gestor F). “Não, você pode interpretar o PEE como sendo os recursos humanos e instrumentais que nós temos, mas assim política institucional de preparo docente não, nenhuma” (Gestor H).

Complicadíssimo, é eu acho que é um ponto extremamente difícil, porque os professores não foram preparados na sua formação, na sua graduação. Esses alunos estão chegando à universidade, não temos estrutura física e

nem estrutura humana para recebê-los. Acho que nós como instituição pecamos muito. O grande problema do gestor, é que ele não conhece todas as áreas, e, as demandas têm que chegar até a direção, não tem como o diretor ter consciência e nem dimensão de todas elas. Muitas vezes o docente também não tem essa noção pedagógica, porque também não está preparado para isso. Falo como professora também, a gente não foi preparada, e, a universidade não está preparada para a diversidade. Para não ser injusta a universidade abriu processo seletivo para contratação, mas não houve candidato aprovado, e, não existe esse cargo de intérprete para concurso na UNIOESTE, isso é uma lacuna, porque esses contratos temporários sempre deixam a gente na mão durante o ano (Gestor A).

Como gestora, eu também me sinto limitada, não sei fazer o uso de sinais, vejo quando os alunos aprendem, melhoram muito no relacionamento. Dentro da universidade também é um aprendizado, não sabemos como lidar, porque a gente não tem isso muito próximo, e, tem ainda a questão do preconceito nosso (Gestor C).

É uma questão difícil dada à ampla diversidade. Olhando aqui sobre o olhar de pró-reitoria de graduação a gente tem várias matrizes, e dois (2) extremos: do professor que tem plena consciência da sua função social, e do professor que está ligado a uma ideia de cárcere, de que é autoritário, que é prepotente, que às vezes é desumano. Mas eu diria que nós estamos construindo um processo de sensibilização crescente. A presença dos alunos com deficiência ensina muito, e, isso tem sido muito pedagógico, então muitos professores tem aprendido a operar a sua prática pedagógica, a mudar a sua relação, o jeito de preparar as aulas a partir da presença desses alunos. Em geral eu diria que a postura do professor em relação a esses alunos é muito parecida com a da sociedade, muito parecido com aquilo que vemos no mundo real, é uma mediação entre a tolerância com a intolerância, com o acolhimento e o não o acolhimento. Eu acho que a gente caminha para se educar, para ser mais inclusivo. **Não existe uma política institucional, inclusive a gente começou a formular uma política institucional de apoio ao docente para trabalhar com os alunos da graduação em geral.** Mas, o nosso sonho é ter uma metodologia de apoio pedagógico ao docente. O que acontece é uma relação muito pontual do PEE com os professores, na sua grande maioria são os professores que procuram ajuda, e, algumas vezes o próprio aluno é que solicita, então a formação é muito mais individual do que como política institucional, é uma coisa que a gente precisa perseguir (Gestor D, grifos nossos).

Não há preparo desses professores para trabalhar com os alunos deficientes. Na década de 90 existia na universidade um programa para preparar metodologias pedagógicas para professores, não só para a universidade, como também para a rede estadual de ensino, após a década de 90 nunca mais ocorreu. A pró-reitoria de graduação está fazendo um programa de capacitação dos nossos professores para atender essa área de formação pedagógica, e eu acredito que se for consolidado será um avanço (Gestor E).

Com relação à atuação do PEE na instituição, os gestores destacaram que é uma proposta relativamente nova, que vai se fortalecer, e que a própria configuração multi Câmpus da UNIOESTE dificulta a independência do programa em cada Câmpus, assim:

O PEE é atuante, mas não da mesma forma em todos os Câmpus e para todos os cursos, quem acaba ocupando esse espaço é mais o curso de Pedagogia (Gestor C).

Então, eu acho que hoje no Câmpus a gente está numa situação complicada com a questão de atuação do programa, justamente por não termos alguém que tenha conhecimento na questão da educação inclusiva (Gestor I).

Ainda é muito frágil. Acho que precisaria de uma inserção maior nos cursos de ensino superior, porque o PEE me parece que vem trabalhando bastante em extensão universitário, está atrelado à pró-reitoria de extensão. Mas, existe uma demanda fora da UNIOESTE que exige do PEE essas atuações, então talvez esse setor tenha que crescer ter mais funcionários para atender as demandas da universidade, e também essas demandas sociais das escolas, das outras instituições. Porque trabalham muito com o pessoal do ensino médio e fundamental (Gestor F, grifos nossos).

Os gestores apontaram que o PEE é uma conquista, não só para a UNIOESTE, como para toda a região Oeste do Paraná, atingindo aproximadamente noventa (90) cidades, porque “o PEE está ligado a associações e ONG’s das mais diversas deficiências, e, à rede básica de ensino, o eco desse programa é fundamental, dentro e fora da UNIOESTE” (Gestor E). “Por ser um programa muito importante, precisamos fortalecer e estimular seu crescimento orçamentário, porque está realmente efetivado dentro da universidade pela importância regional que ele tem” (Gestor G).

Os gestores problematizaram a luta de muitos anos para sensibilizar, sobretudo os coordenadores da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI), para contratação via concurso público de recursos humanos para atuação no PEE. “Não responder a essa demanda de anos para mim é uma insensibilidade dos governos do Paraná, porque é a condição fundamental para fazermos um enraizamento da inclusão de profissionais comprometidos” (Gestor G). Um gestor destacou que “Inclusão não pode ser caridade, uma generosidade, e precisa ecoar também na estrutura política do Estado, e, estamos muito longe de ter as condições, por exemplo, que existem no ensino superior federal brasileiro”.

A implementação da legislação, as normas e a concepção política e pedagógica das instituições estaduais, são encaminhadas pelas políticas dos Estados. Cada esfera tem uma competência, e, essas competências precisam ser articuladas, porque uma não se sobrepõe à outra. Assim, esse processo de macro

política de cada Estado, influi nas concepções institucionais como uma linha mestre fundamental, e reflete no tripé ensino, pesquisa e extensão.

As estratégias para o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino, em qualquer modalidade, desde a educação básica, até o ensino superior é uma condição fundamental para atender à coletividade, assim, as propostas não podem estar isoladas, longe das reais necessidades dos sujeitos, por isso precisam ser elaboradas em sintonia, inclusive entre a área interdisciplinar e transdisciplinar, e toda a comunidade acadêmica deve participar desse processo, através de um plano de ações articuladas, um planejamento educacional instituído no orçamento das IES.

Os gestores de maneira geral consideram a atuação do programa muito forte, com uma preocupação constante com a sensibilização dos funcionários dos Câmpus e também levando essa questão às escolas públicas do Estado. Nesse sentido, destacou-se que “se estamos começando a olhar com atenção para essa questão, processo que não acontece da noite para o dia, é mérito do PEE” (Gestor B). “A nossa equipe aqui no Câmpus é fantástica, mesmo contando com estagiários, demonstra uma dedicação extrema, que causa certo orgulho para o Câmpus” (Gestor D). “A gente tem tentado contribuir o máximo possível, mas recursos nós não temos para disponibilizar, eu acredito que temos somado esforços” (Gestor C).

Com relação à institucionalização do programa, os gestores concordam que “um projeto de extensão que traz todas essas atribuições deveria ser institucionalizado, essa é uma questão que merece uma análise da pró-reitoria de graduação em conjunto com a pró-reitoria de extensão” (Gestor D) para avaliar essa possibilidade.

Na sequência, questionou-se sobre o apoio oferecido pela instituição às atividades do programa, e sobre as expectativas a respeito dos recursos que virão do SISU, que segundo as informações repassadas pela reitoria e pró-reitoria serão de dois (2) milhões por ano para a IES

A indicação de vincular esse atendimento ao recurso do SISU mostra a possibilidade de construirmos uma política a curto e médio prazo de forma mais efetiva, em nossa opinião isso vai ser um avanço (Gestor D).

Aqui no Câmpus, o PEE se resume a uma professora, na medida da necessidade, o que ela precisa no âmbito acadêmico a gente vai negociando com os outros setores, mas é só na medida da necessidade, nada programático (Gestor B).

Não há um planejamento, uma estrutura, o PEE acaba apagando fogo e concentrando-se nos casos específicos que aparecem, não são as condições ideais, é o que a gente consegue (Gestor A).

Falta uma política de esclarecimento, de acolhimento, de divulgação. Só investir no espaço para o PEE não garante que as pessoas tenham acessibilidade. Se for realmente para fazer uma inclusão precisamos uma equipe que fique inteiramente à disposição do programa, porque não adianta falar que tem um programa, quando na verdade são uma (1) ou duas (2) pessoas. Precisamos uma equipe estruturada mesmo, com materiais humanos, estrutura física e tecnológica, teríamos que atender essas três (3) necessidades, o que ainda não acontece na UNIOESTE (Gestor D).

Constatou-se que os recursos são escassos, e a Universidade não oferece espontaneamente, mas “quando é cobrado, e às vezes até de uma forma lenta em função da nossa universidade passar por um período de instabilidade, uma série de problemas de estrutura” (Gestor E). “Não temos as condições ideais para esses alunos, mas a presença deles aqui vai mudando as concepções da universidade. Se esperarmos condições ideais, elas nunca virão, porque precisam estar no campo da política” (Gestor F). “Aqui no Câmpus a administração sempre atendeu dentro das possibilidades como forma de custeio, as instâncias administrativas tem se colocado a disposição” (Gestor G). “Já fui membro do conselho universitário, e lembro que os recursos eram repassados ao PEE através de algum percentual do vestibular para ser dividido entre os cinco (5) Câmpus, administramos mesmo na escassez” (Gestor H). “Um suporte dentro das condições da instituição, mais essa questão de infraestrutura, a questão de ampliação das provas, existem questões limitantes da universidade, ficamos dependendo dos órgãos de fomento” (Gestor E).

Quanto à integração do programa com as demais instâncias que atendem os alunos na IES, como por exemplo, a pró-reitoria de graduação, secretaria acadêmica, coordenação de curso, coordenação do vestibular, secretaria de planejamento de obras, etc., as respostas dos gestores apontaram que o PEE é exemplar, pois não envolve somente as instâncias da instituição, mas existe uma militância política com as associações, divulgando para a comunidade que “a universidade é seu lugar, é uma luta cotidiana para fazer-se incluído, dizendo quais são as suas necessidades, correndo atrás do prejuízo de quinze (15) anos para a próxima geração encontrar condições mais confortáveis” (Gestor D).

A proposição de uma política, precisa nascer das bases da UNIOESTE para ser formalizada, existe essa possibilidade, porque acho que temos



aprendido muito, cada vez somos mais comprometida com o trabalho de formação do docente, porque é onde mora a grande transformação, professor aluno, o cotidiano da sala de aula, é ali que se efetiva ou não. Podemos ter uma bela bandeira, mas se o ser humano não é compreendido, a gente não avança no sentido de efetivamente ter uma universidade mais humanizada, de ter a sua função social (Gestor D).

Então eu acho que as pessoas, os coordenadores de forma geral ficam esperando a existência da situação para procurar essa integração. As licenciaturas acabam tendo um perfil diferenciado pela obrigação de ter Libras e pela professora de Libras ser integrante do PEE, mas isso não alcança os demais cursos. Ajudaram bastante a gente na reforma dos banheiros por exemplo. Várias questões eles vieram orientar, participaram de várias reuniões com os engenheiros para discutir a questão das barras, a NBR, mas também temos um limitante financeiro que é um grande problema, dentro do possível no Câmpus especificamente eles ajudam muito, cada Câmpus têm sua dinâmica (Gestor A)

**Não enxergo na universidade uma percepção dessa política de integração culturalmente integrada.** Percebo que na grande maioria a receptividade passa pela consideração de obrigação, não é espontânea, não vejo essa receptividade, encaram mais uma obrigação, um fardo até a inclusão (Gestor E, grifos nossos).

O pessoal do PEE sempre foi muito solícito e rápido nos atendimento, agora, não tem uma coisa sistemática, de formação, de informação, integração com os outros departamentos da universidade. Não tem essa integração. Por exemplo, o registro que vem da secretaria acadêmica, não tem nenhuma informação, absolutamente nada sobre a deficiência do aluno, a secretaria acadêmica poderia ter um campo para nos sinalizar essas informações na matrícula (Gestor F).

Poucas pessoas que voluntariamente se dedicam a essa causa, fazem trabalho, pessoas que têm personalidade forte e consciência, a maioria dos Programas são duas (2) ou três (3) pessoas que dedicaram a vida, que tentam despertar para essa cultura da inclusão social dos deficientes, mas não vejo por parte da universidade uma vontade muito grande (Gestor A).

Aqui no Câmpus eles estão sempre presente, entram em contato com o colegiado, com os Centros, se colocam a disposição, pedem espaço para falar o que elas estão fazendo, para conversar, então existe essa integração. Vestem a camisa e tentam se integrar, mas muitas vezes eu como coordenador não consigo atender as solicitações de uma forma eficaz, porque eu dependo dos professores. Todas as vezes que eles têm chance de participar de uma reunião de Conselho de Câmpus de um Conselho Universitário eles participam e são arenas que disputam, sempre se manifestam nessas instâncias decisórias. Eu acredito que estejam marcando presença em outros setores da universidade (Gestor H).

**Se nós temos aqui na universidade uma carência de infraestrutura para professores e alunos ditos “normais”, imagine para aqueles que têm necessidades especiais, a gente tem muito ainda pra caminhar, a universidade pública brasileira tem um sucateamento, porque hoje é ignorado quem é deficiente quem passa fome, que não tem o que comer, e, o que é a universidade?** Estou no final de carreira, mas eu fico pensando, que com essa morosidade de mudar as coisas, não vou ser essa inclusão acontecer (Gestor F, grifos nossos).

Esses relatos nos proporcionam reflexões sobre o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no âmbito do Ensino Superior, e nos levam a repensar o papel das universidades como instituições sociais, sua natureza, sua função e o reconhecimento dos valores sociais, como direito inalienáveis a todas as pessoas.

As normativas do Ministério da Educação (2010) apresentam a educação inclusiva como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino brasileiro, disponibiliza recursos e serviços, e, realiza o atendimento educacional especializado (AEE), com a atribuição de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos alunos com deficiência, considerando suas especificidades.

A educação superior e a educação especial se efetivam por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas 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” (MEC, 2010, p. 24).

Em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 (dez) anos, destacando no Art. 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

De acordo com os dispostos apresentados nesses documentos, os poderes públicos têm a responsabilidade de assegurar aos alunos com deficiência das instituições públicas de ensino o acesso, a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que possam impedir a sua plena e efetiva participação acadêmica em igualdade de condições com os demais alunos.

Entretanto as metas e estratégias são interpretadas à luz da concepção filosófica e política das instituições, e, os depoimentos demonstram que:

**A legislação é contraditória, porque ao mesmo tempo em que obriga, não oferece condições**, e tem outra questão que eu acho que temos que pensar: uma política de atendimento para essas pessoas (Gestor I).

Aqui na UNIOESTE a gente percebe que a coisa está mais no papel, essa questão que a lei cobra, a determinação do governo que ele não pratica. (Gestor G).

Uma política de inclusão que veio de cima para baixo, a gente não teve preparo para isso. Deveria ter essa política de apoio estudantil, pensada, com mais recursos, com mais profissionais, profissionais com formação de diversas áreas (Gestor I, grifos nossos).

Cabe destacar que a macro política só muda quando a micro política muda, considerando-se que a micro política são os procedimentos, estratégias, que a comunidade acadêmica internaliza, assumindo condutas com objetivos de mobilizar e transformar, abrir o debate, exigindo políticas que de fato cumpram com as determinações legais. Nesse sentido, segundo os gestores entrevistados:

A UNIOESTE, juntamente com as outras universidades estaduais vêm abrindo um caminho para efetivamente demandar influências sobre o governo estadual, apontando erros históricos que têm um substrato profundo na formação pessoal, social, e nas questões de acessibilidade, de gênero, ambientais, da diversidade sexual que perpassam os currículos da pesquisa e extensão no Estado do Paraná (Gestor G).

Devem ser instituídos mecanismos, internamente, para garantir o acolhimento à diversidade humana, através de um compromisso verdadeiramente transversal, onde os diálogos não podem ser estabelecidos em uma só via, construindo espaços de discussões para definir prioridades.

O fórum dos pró-reitores e reitores também são espaços importantes para essas interlocuções e têm obrigação de incluir essa pauta, assim como as pró-reitorias e o corpo docente e discente têm a obrigação e a responsabilidade de debater as ações da educação superior para mudarmos a concepção a fim de que a universidade tenha uma direção social.

A inclusão deve aparecer no conjunto de ações, nas atividades a serem desenvolvidas, na execução orçamentária, mas isso ainda não permeia o universo cultural da universidade, o planejamento das ações. O PEE deve subsidiar as discussões internas, apoiar o retorno nas decisões, através de uma engrenagem coletiva.

O acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior constituem direitos, cabendo às instituições um exame minucioso dessa demanda

de natureza contínua, para garantir e apoiar todas as etapas nesse processo de formação dos alunos com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece bastante evidente, que a desigualdade socioeconômica e a exclusão por ela produzida, de diversas formas, não podem ser superadas em uma sociedade marcada pelo conflito de classes, na qual uma grande parcela da população despossuída é explorada por minorias que detêm o poder político e econômico. Concordamos com o posicionamento de Lobato (2010, p. 199) ao destacar que “não há desenvolvimento humano em contextos de profunda desigualdade como a brasileira, sem políticas universais agressivas de seguridade social, educação, habitação, renda e distribuição de terras”.

No contexto da sociedade capitalista, onde predomina a lógica dos interesses dominantes, como poderemos promover a inclusão, a justiça e os direitos de igualdade de oportunidades?

Por meio da análise das entrevistas, verifica-se que o conceito inclusão e diferença presente nos discursos do governo do Estado do Paraná de “educação para todos e da educação inclusiva ocorre num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiência” (FERREIRA, 1998, p. 14).

Assim, concordamos com o posicionamento de Matos (2011, p. 85) quando o autor argumenta que na atual estrutura social, “a inclusão torna-se discurso amplamente utilizado na tentativa de superar as mazelas produzidas pelas relações de exploração” (MATOS, 2011, p. 85). Nesse sentido, verifica-se que “a sociedade burguesa é inclusiva por conta da ordem econômica, pois o fora desestabiliza a ordem vigente da sociedade” (LÉVY, 2007, p. 27).

As políticas implementadas no capitalismo podem amenizar temporariamente, os efeitos perversos do sistema de exploração e acumulação do capital, porém jamais superá-lo, pois a sociedade capitalista se alimenta e se retroalimenta, desde suas origens, da exploração e da exclusão social, num contexto em que o Estado ora como provedor, ora apenas como regulador, avaliza esse processo de dominação e hegemonia do capital.

É necessária a implementação de políticas sociais capazes de promover transformações radicais na forma de gerar e distribuir riquezas na sociedade contemporânea, pois caso contrário, os incluídos e os excluídos serão sempre os

mesmos ou então, a proporção do segundo grupo crescerá ainda mais (CARMO, 2006).

As diferenças sociais existentes manifestam-se nos variados espaços sociais, sejam elas diferenças de etnia, de cor, de gênero, físicas e/ou cognitivas, de classe social, entre outras. Entretanto, enquanto a travessia para um novo modelo de sociedade não se concretiza, a nossa luta deve ser contra a ordem hegemônica que produz as desigualdades e contra o preconceito e a estigmatização que reproduz essa lógica inclusão/exclusão em todas as esferas da vida social.

Neste sentido, o sistema de cotas é uma forma de fortalecimento das representações sociais dos grupos historicamente marginalizados por diferentes formas de discriminação negativa.

Estabelecer debates com dados históricos que envolvam a saúde, a economia, a educação, a psicologia, o direito, entre outros, para colocar em prática uma “política de educação inclusiva, não é uma empreitada simples, pois envolve questões conceituais definidoras de práticas pedagógicas curriculares [...], suas influências e implicações sociopolíticas, culturais e educacionais” (DORZIAT, 2008, p. 34).

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover, uma educação para todos, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 949).

O que sempre está em disputa são os interesses hegemônicos do sistema capital, as relações de poder e os mecanismos necessários para sua sustentação e reprodução. Pois com a mesma rapidez com que as mudanças tecnológicas e econômicas ocorrem, também os discursos hegemônicos “se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam, sem conflito, às intenções dos enunciadores do momento” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 106).

Como apresentado no desenvolvimento dessa pesquisa, o tema “inclusão e exclusão” é dotado de diferentes significados e de grande complexidade. Sob essa perspectiva, cabe observar que as políticas públicas de inclusão refletem uma multiplicidade de sentidos e interesses de diversos segmentos sociais, não necessariamente consensuais. Portanto, independentemente das intenções e das

motivações contra-hegemônicas presentes no debate em torno dessas políticas, é imprescindível reconhecer que elas, em última instância, resultam de uma correlação de forças sociais, políticas e econômicas, muitas vezes antagônicas.

A inclusão tem sido pautada por documentos resultantes das conferências e dos eventos internacionais. Observa-se que esses documentos elaborados direcionaram alterações na legislação e nas diretrizes educacionais brasileiras. Entretanto, deve-se levar em consideração que esses organismos representam, de um modo geral, propostas e interesses do capitalismo mundial, encarregando-se de naturalizar o discurso e de regulamentar a prática perversa e exclusiva do capital. Obviamente, isso não está explícito em seus textos, na verdade, conferem às práticas capitalistas premissas de intenções mercantis uma aparência mais humanista.

Com isso, a “mundialização do capital” vem intensificando as “assimetrias nos padrões de inclusão e exclusão, tanto simbólicas como materiais, com movimentos contraditórios entre dinâmicas democráticas de inclusão política e tendências econômicas que levam à maior exclusão” (Calderón, 2007, *apud* Fleury, 2010, p. 17).

Assim, pesquisadores renomados sobre a inclusão como Glat e Pletsch (2004, p. 27) apontam que o fato da “descontinuidade dos serviços de apoio à educação especial tem estreita relação com questões políticas e econômicas mundiais vigentes”. Isso tem se materializado com as ditas “políticas de inclusão” que encaminham alunos com deficiência para turmas do ensino regular, sob o pretexto de incluí-los e socializá-los quando, segundo autores como Ferreira e Ferreira (2004), Arruda, Kassar e Santos (2006), Bueno (2008) e Pletsch (2010), a motivação é puramente econômica, uma vez que incluir em salas comuns é considerado menos dispendioso.

Os valores e as concepções inculcadas nas instituições direcionam as condutas e as ações coletivas, definem as estratégias, alocam os recursos e consolidam as relações internas que se revelam cotidianamente. As orientações governamentais, por sua vez, podem contribuir de forma positiva ou negativa nesse processo, pois se constituem em aparatos legais que induzem mudanças ou reproduzem padrões de inclusão e exclusão nas instituições públicas.

Nesse sentido, observa-se que as políticas implementadas no Estado do Paraná são resultado de uma longa trajetória política autoritária e excludente de modo que, parafraseando Fleury (2010), entende-se que o efetivo enfrentamento da

exclusão social somente será possível sob um novo formato de sociedade, em que a democracia, de fato, garanta o reconhecimento dos excluídos como cidadãos, mediante a implementação de políticas redistributivas.

Cabe destacar que as IES estaduais no Paraná criaram os núcleos e programas de acessibilidade a partir de uma organização própria das pessoas com deficiência e profissionais envolvidos com essa causa, porque aos olhos do poder público essa demanda não era visível. Essa é uma orientação política educacional de cada Estado.

As declarações apresentadas pelos entrevistados parecem sinalizar para o reconhecimento da atuação do PEE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, entretanto, apontam que as suas atividades ainda são desenvolvidas de forma muito pontual e isolada, por falta de recursos.

Observou-se que no âmbito do governo estadual não há nenhum tipo de apoio aos programas para discutir a questão da acessibilidade. Desse modo, parece imprescindível reconhecer essa conjuntura política, na qual diferentes interesses estão em disputa, para se contrapor a ela. Isso exige, a princípio, que se empreenda um intenso debate na universidade comprometendo vários setores da comunidade acadêmica, no sentido de conscientizá-los e mobilizá-los para participar do processo de elaboração e implementação das políticas inclusivas no âmbito do Estado do Paraná.

Os depoimentos testemunhados pelos alunos, professores e gestores da UNIOESTE reconhecem a relevância do PEE, destacando serem imprescindíveis as ações desenvolvidas pela equipe nas bancas do processo seletivo vestibular, porém apontaram a necessidade de medidas para a efetivação do programa, viabilizando repasse de subsídios financeiros e agilizando a contratação através de concurso público de profissionais especializados para atender a demanda existente em todos os Câmpus da instituição.

Foi possível identificar que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná não atende todos os requisitos da NBR 9050/2004 apresentados na página 97, que apresenta requisitos mínimos que as instituições deverão contemplar, apresentado em parágrafo único.

Parágrafo Único. Os requisitos estabelecidos na forma do *caput* deverão contemplar, no mínimo:



a) para alunos com deficiência física - eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas: adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso da cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; b) para alunos com deficiência visual - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela. Equipamento para ampliação de textos para atendimento a alunos com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos do Braille; c) para alunos com deficiência auditiva - compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (BRASIL, 2003, p. 12).

A inexistência de políticas de permanência na IES impõe limites, pelos padrões assimétricos da diversidade existente. É claro que um simples incentivo, como por exemplo, uma bolsa não resolveria o problema, mas serviria como um suporte para o aluno com deficiência evidenciaria alguma preocupação com a questão da inclusão, uma vez que a maioria dos alunos com deficiência enfrentam dificuldades financeiras. Uma sugestão seria a vinculação das bolsas de ensino e pesquisa existentes na IES às pessoas com deficiência, temporariamente, até incutir outras possibilidades, pois se observou pouca acessibilidade nos editais, que levam os alunos com deficiência, principalmente aqueles que não estão familiarizados com o meio acadêmico, a desconhecer e a não participar da concorrência pelas bolsas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, participamos de diversas reuniões e encontros sobre a temática da deficiência. Assim, foi possível perceber que não há uma participação efetiva da sociedade em defesa das pessoas com deficiência. Geralmente, os espaços promovidos para debater o tema são frequentados pelas próprias pessoas com deficiência, seus familiares e os representantes de suas associações, o que compromete a representação política e dificulta a luta pela legitimação dos seus direitos, pois certamente a participação de diferentes setores

da sociedade civil organizada nesses espaços deliberativos se constituiria em um elemento de pressão política de maior envergadura, capaz de intervir nas políticas públicas.

A grande maioria dos entrevistados manifestou-se solidária à adoção do sistema de cotas para pessoas com deficiência na UNIOESTE, como uma forma de amenizar as desigualdades sociais existentes.

A precarização do trabalho docente relatado pelos professores, gestores e alunos, demonstrou que a política presente na IES, e no Estado do Paraná, desestimula significativamente a participação e o comprometimento com a inclusão, pelas contradições existentes, demonstrando uma dinâmica de trabalho instituída que limita as iniciativas e compromete a prática inclusiva na IES, principalmente no atual governo.

Correlacionadas a essas questões, foram identificadas as barreiras que comprometem a inclusão na UNIOESTE, onde podemos destacar as barreiras atitudinais relatadas pelos alunos, professores, gestores e equipe do PEE, que foram expressas como sentimento de insegurança, solidão, medo, impotência e isolamento dentro do ambiente universitário. As barreiras físicas pontuadas em todos os Câmpus, com destaque para questões arquitetônicas que restringem a mobilidade, impedindo o deslocamento, a autonomia e o pleno acesso a todos os espaços físicos presentes. Cabe registrar: a presença de degraus, plataformas elevatórias que ainda não estavam em funcionamento, banheiros não adaptados, ausência de ergonomia nos mobiliários, carência de sinalização visual. Merecem destaque especial as barreiras sistêmicas que foram descritas como a carência de serviços assistivos, tais como: falta de intérprete de Libras, dificuldades para impressões em Braille, ausência de programas para capacitação docente e discente que limitam a comunicação com os alunos, principalmente os que apresentam deficiências auditivas e visuais. Ainda vale acrescentar que somente o curso de Pedagogia contempla em sua grade curricular uma disciplina no contexto da educação inclusiva.

Assim, conclui-se que o debate sobre inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura interna da universidade e nas políticas públicas do Estado Paraná, que ainda possui ondas conservadoras muito forte que sufocam os movimentos contra-hegemônicos, dificultando os avanços. A dominação ideológica presente no discurso do Estado assegura as relações de poder que direta ou

indiretamente moldam o debate educacional, estruturando e orientando as ações desenvolvidas nas IES do Estado do Paraná.

A legislação sobre inclusão no Estado do Paraná representa apenas um direito positivado, com sérias dificuldades para se efetivar. Nesse sentido, também é preciso avançar, pois a inclusão é uma conquista necessária e se, por um lado, existem muitos limites e armadilhas que quanto mais invisíveis mais violentas, contraditórias e excludentes se tornam, por outro lado, também existem possibilidades, afinal como sabiamente lembra Fernandes (1981, p. 27), uma sociedade não se constitui de uma hora para outra, mas lentamente, “numa trajetória de zigue-zagues”. Uma nação é história produzida pelos homens em circunstâncias particulares no tempo e no espaço.

## REFERÊNCIAS

ABREU, I. D.; FORLENZA, O. V.; BARROS, L. H. Demência de Alzheimer: correlação entre memória e autonomia. *Rev. Psiquiatr. Clín.*, São Paulo, v. 32, nº. 3, p.131-136, 2005.

ABREU, S. M. *Alunos com necessidades educativas especiais*: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Madeira, Funchal. 2011.

ANACHE, A. A. (1996). O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 119-126, 1996.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, O. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-37.

ANDES. Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior. *Educação Pública: confrontos e perspectivas*. Brasília, Ano XXIV, n. 55, fev. 2015.

ANGELUCCI, C. B. *Uma inclusão nada especial*: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva*: Transformação social ou retórica. In: OMOTE, S.(org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004a. p. 37-60.

\_\_\_\_\_. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: A escola*. V. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2004b.

ARAUJO. G. C. de. Direito a educação básica: a cooperação entre os entes federativos. *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos trabalhadores em educação*. Brasília, v.4, n.7, jul./dez. 2010.

ARRETCHE, M. T. S. *Emergência e Desenvolvimento do Welfare State*: teorias explicativas. BIB: Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-40, jan./jun. 1995.

ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. de C. de M.; SANTOS, M. Educação especial: os custos do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas, estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Org.). *Educação especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: Uniderp, 2006.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Retardo mental: definições, classificações e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050*: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Relatório nº. 20475-BR. O Combate à Pobreza no Brasil: Relatório sobre Pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a Redução da Pobreza. Volume I. Departamento do Brasil–Setor de Redução da Pobreza e Manejo Econômico. Região da América Latina e do Caribe. Washington, DC, 2001*

BANDINI, C. S. M.; ROCHA, F. S.; FREITAS, F. L. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 2001. p. 631-641.

BAPTISTA, C. R. A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: \_\_\_\_\_. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 83-93.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. de. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. *Revista de Educação Educare Et Educare*. ISSN 1809-5208. Vol. 5 nº. 9 Jan./jun 2010. p. 253-266.

BONDEZAN, A. N. *Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas*. 261. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BORÓN, A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRANDT, S. From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability*, v. 58, n. 2, p. 107-120. 2011.

BRASIL. *Atlas do Censo Demográfico*. 2010. Disponível: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/d\\_detalhes.php?id=264529](http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=264529)>. Acesso em: 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Constituição política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil-\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Convenção da Guatemala*. 1999. p. 03. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portador de Deficiência – CORDE, 2006.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portador de Deficiência – CORDE, 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957*. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. *Diário Oficial da República Federativa*. Brasília, DF.1957.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº. 44.236, de 01 de agosto de 1958*: Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Poder Executivo Federal (D.O.U. 02/08/1958). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. *Decreto Federal nº. 48.961 de 22 de setembro de 1960*. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. 1960.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. art. 3º, inc. I. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999c.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002*. Dispõe sobre Programa Nacional de Direitos Humanos. 2002a. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, 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, e dá outras providências. Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a. 410 p.

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. Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência [recurso eletrônico]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 410 p. – (Série legislação; n. 76) Atualizada em 5/4/2013. 2013b.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Diário Oficial da União, 10.07.2008, republica. em 20.08. 2008, que aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2008b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. 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 República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Acesso em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador do Programa Incluir: *Acessibilidade na Educação Superior*. SECADI/SESU, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 30 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Incluir 2007. SESu-SEESP/MEC. 2007a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 30 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Edital nº 8, de 6 de julho de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 128, seção 35, p. 52-53. 7 de julho de 2010b.

\_\_\_\_\_. *Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência*: Câmara dos Deputados. 7. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013d. 410 p. (Série legislação, n. 76).

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa*. Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. 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 República Federativa*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.875, de 02 de julho de 1984. Dispõe sobre a ação social do Estado no que respeita à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 1818, 5 jul. 1984.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa*. Brasília, DF. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 12/01/05, *Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI*, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei 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 República Federativa*. Brasília, DF. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Superior. Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. Consultora: Luiza Yoko Taneguti. *Termo de Referência*: 04/2012. Brasília, 2013e.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf#search=%22diretrizes%20nacionais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%22>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Superior*. cotas para alunos de escolas públicas. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. *Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Orientações para Implementação da Política de Educação especial na perspectiva da educação Inclusiva*. nº 3, MEC/SEESP/GAB, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas*. Brasília, DF, 2007c.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Secão1E, p. 20, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994*. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar: síntese de indicadores. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad\\_sintese\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007d. p. 9-30.

\_\_\_\_\_. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M (Org.). *Pesquisa em educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EdUFU, 2005b. p. 23- 105.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal de 1988*: art. 7º, p 12. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1999b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. In: GOTTI, Marlene de

Oliveira (Org.). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília, DF, 2004b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais– orientações gerais e marcos legais*. Brasília, DF, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília - Janeiro de 2008a.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos: (PNDH II)*. Brasília, DF, 2002b.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010. *Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. AEE em SRM implantadas nas escolas regulares. Pdf. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5294&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5294&option=com_docman&task=doc_download)

BRASIL. SECADI/SESU. 2013. *Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12737&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=>). Acesso em: 30 set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*. Esplanada dos Ministérios, 2. ed. rev. Educação infantil, 4. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003a.

BRAUDEL, F. *A dinâmica do capitalismo*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BUENO, J. G. S. *A educação especial brasileira*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (Org.). *Inclusão escolar e educação especial: teoria e a prática na diversidade*. Uberlândia: EdUFU, 2008.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003. p. 38.

CAMPBELL, S. I. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CAMPOS, H. R.; PANNUTI, M. R. V.; SANTOS, M. S. *Inclusão: reflexões e possibilidades*. São Paulo: Ed Loyola, 2010.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. *O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar*. Educere et Educare, Cascavel, v. 2, p. 28-113, 2007.

CARMO NETO, H. *Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais*. 2000. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARMO, A. A. do. *Escola não seriada e a inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: Roupa Nova em Corpo Velho*. Revista Integração. MEC. Brasília, N. 23, p. 43-48, Ano 13, 2001.

CARTA para o terceiro milênio. Londres, 1999. Tradução feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki. 1999.

CARVALHO ALMEIDA, C. H. A. *Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI*. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2005.

CARVALHO, A. R. *Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial do Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006b.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. *Integração, inclusão e modalidades da educação especial*. *Revista Integração*, 2006c.

CASHMORE, E. *et al. Dicionário das relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CASTEL, R. *A gestão dos Riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

\_\_\_\_\_. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1995.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008

\_\_\_\_\_. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2010.

CECHINEI, L. C. *Inclusão do aluno surdo no ensino superior*. Um estudo do uso de língua brasileira de sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. 2005.

COMUNICADO DE PRAGA. *Towards the European Higher Education Area – Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education*, 2001. Disponível em: <[http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/Processo\\_Bolonha\\_PDF/Prague\\_communique.pdf](http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/Processo_Bolonha_PDF/Prague_communique.pdf)>. Acesso em: 06 mai. 2007.

CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994*. 2001. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 mai. 2007.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã. 1996.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005; p. 83-105.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO G. *Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleções perfis da Educação; 6).

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Ed. Porto, 1997.

COUTINHO, C. N. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CRESPO, T. C. F. *Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado), não publicada, apresentada ao Programa de Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

CRISTALDO, H. *MEC muda Programa para melhorar acessibilidade nas universidades*. Agência Brasil. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-27/mec-muda-Programa-para-melhorar-acessibilidade-nas-universidade>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

CROCHIK, J. L. Preconceito e inclusão. *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 2011.

CURY, C. R. J. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica*. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. *Primeira conferência da rede ibero-americana de organizações não-governamentais de pessoas com deficiência*. 2002. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/caracas.htm>>. Acesso em: 25 set. 2012.

DECLARAÇÃO DE MADRI. *Congresso europeu de pessoas com deficiência*. 2002. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2490>>. Acesso em: 24 out. 2012.

DECLARAÇÃO DE MANÁGUA. 1993. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=4172>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

DECLARAÇÃO DE QUITO. 2003. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=5116>>. Acesso em: 25 set. 2012.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. 2002. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/sapporo.htm>>. Acesso em: 25 set. 2012.

DECLARAÇÃO DE SUNDBERG. 1981. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=13312>>. Acesso em: 24 set. 2012.

DECLARAÇÃO DE VANCOUVER. 1992. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/vancouver.htm>>. Acesso em: 24 set. 2012.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2013.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/docinternacionais/declaracaoeducacaoparatodos.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 2000. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1&thid=13eeb31838138194&mt=application/pdf&url=https://mail.google.com/mail/?ui%3D2%26ik%3D2abd1db4b4%26view%3Datt%26th%3D13eeb31838138194%26attid%3D0.1%26disp%3Dsafe%26zw&sig=AHIEtbQSW2RdoxDy5mpe9HyVD0tsvUIYew>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

DELORS, J. (org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrásio. Cortez Editora. S P; UNESCO; MEC, 1998.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo. Atlas, 2000.

DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da et al. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EdUFU, 2008. p. 21-36.

DOURADO, M. *et al.* Consciência da doença na demência: resultados preliminares em pacientes com doença de Alzheimer leve e moderada. *Arq. Neuro-Psiquiatr.* [online], São Paulo, v. 63, n. 1, p. 114-118, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X2005000100021>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

DRAIBE, S. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos Programas sociais. *Revista em Perspectiva*. São Paulo. 1997. p. 3-15.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE; E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1433/829>>. Acesso em: 7 set. 2013.

DUTRA, M. C. Diretora de Políticas Públicas e Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC. *Palestra proferida no dia 31 de outubro de 2014. Parque Tecnológico Itaipu (PTI)*. Foz do Iguaçu no Paraná. 2014.

ESPADINHA, A. C. *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. 2010.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Special Education across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. Dinamarca: EIJER, 2004.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Educação Especial na Europa*. Respostas educativas pós 1º ciclo do ensino básico. 2006. v. 2. Disponível em: <<http://www.european-agency.org>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

FAGNANI, E. *Política Social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade*. 2005. Tese (Doutorado)-Instituto de Economia da Unicamp. Campinas, SP, 2005.

FAIRCLOUGH, M. *Discurso e mudança social*. Trad. MAGALHÃES, Izabel. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão). 320 p.

FERNANDES, B. M.; CAVALCANTE, M. B. Reforma Agrária nos governos Cardoso e Lula. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16. 2006, Rio Branco. *Anais...* Rio Branco: [s. n.], 2006.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FERREIRA, G. M. *et. al. Trabalho docente e educação especial inclusiva no Brasil: interfaces com a reestruturação do Capitalismo a partir do final do século XX*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 20203-20217. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13988\\_6710.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13988_6710.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2014.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n. 46, p.7-14,1998.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

\_\_\_\_\_. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

FLEURY, S. Coesão e seguridade social. In: LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; FLEURY, Sonia (Org.). *Seguridade social e cidadania*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010, reimpressão, 204p.

\_\_\_\_\_. Socialismo e democracia: o lugar do sujeito. In: FLEURY, S.; LOBATO, I. V. C. (org.) *Participação, Democracia e Saúde*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010. Reimpressão. 288p.

FONTES, V. *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FOUCAULT F. E.; ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14. 2007.

FOUCAULT, M. *A governamentalidade*. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1978. p. 277-293.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso: Aula inaugural no College de France*. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *The archaeology of knowledge*. Londres: Tavistock Publications, 1972. (A arqueologia do saber). Tradução de L. F. B. Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *História da Loucura: na idade clássica*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 8 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. 2005.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000c.

\_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 2001.

\_\_\_\_\_. *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.



FRANCELINO, S. M. R. L. *As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente*. Em: LEÃO, I. B. *Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio histórica* (pp. 121-144). Campo Grande: Editora UFMS. 2003.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricase político-práticas. In: CIAVATTA, M. *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleções perfis da Educação; 6).

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v.16, nº 46, p.235-274, jan./abril 2011.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, M. *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleções perfis da Educação; 6).

FRIGOTTO, G. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

GAJARDO, M. *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. PREAL Debates, CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <[http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr\\_det\\_and017.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr_det_and017.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2006.

GARCIA, V. G. *Pessoa com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo*. 2010. Tese (Doutorado)-Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

\_\_\_\_\_. *Questões de raça e gênero na desigualdade social brasileira recente*. 2005. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

GENTILI, P.(Org.). Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 228-254.

GENTILI, P. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

GENTILI, P. (Coord.). *A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, M. (Org.). *O que as empresas podem fazer pela inclusão da pessoa com deficiência*. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, dez. 2004.

GOMES, A. L. L.; *et al.* *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOULART, S. M. S.; *et. al.* *O professor e o mercado de trabalho flexível*. Anais Do Xiv Encontro Nacional Da Abrapso- Trabalhos Completos. Issn 1981-4321.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Turim: Einaudi, 1977.

\_\_\_\_\_. *A inclusão de surdos na universidade: um estudo de caso*. Curso em Especialização Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. *Acesso de negros às universidades públicas*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

HASTINGS, R. P.; OAKFORD, S. Student teacher's attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Education Psychology*. Birmingham, v. 23, nº 1, 2006.

HILL, E.F. The relationship between teacher beliefs and inclusive education. *Dissertation Abstract International Desenvolvimento*, São Paulo, v. 7, n. 42, 2001.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 3, n. 119, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação - Preliminar, 2009*. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf). Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do censo da Educação Superior 2010*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 23.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior: 2011: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. p. 114.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior, 2013*. Disponível em: <[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2014](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2014)>. Acesso em: mar. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior: 2014 – resumo técnico*. Brasília. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em mar. de 2015.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-181.

JANTSCH, A. P. *Mercadorização, formação, universidade pública e pesquisa crítico-emancipatória: em tempos de realização plena do conceito de capital*. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA, J. R. (org.) *Educação superior no e Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo, Xamã, 2010, p. 55-78.

JIMÉNEZ, R. B. *Uma escola para todos: a integração escolar*. Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dina livro, 1997.

JUNIOR, J. R. S.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA, J. R. (org.). *Educação superior no e Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo, Xamã, 2010, p. 105-131.

KAFROUNI, R.; PAN, M. A. G. S. *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso*. 2001. *Interação*, [S. l.], v. 5, p. 31-45, 2001.

KAMIMURA, M. R. S.; MARTINS, A. L. *Pessoas com deficiência e mercado de trabalho*. Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca, Sep. 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly*, v. 12, nº 4, p. 571-586, Dec. 2007.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2001. 272 p.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITÃO, F. R. *Algumas perspectivas históricas sobre educação especial*. Ludens, [S. l.], v. 4/3, p. 56-59, abr./jun.1980.

LEITE, D. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. São Paulo, Loyola, 2007.

LIMA, A. C. de; BARROSO-HOFFMAN, M. *Povos Indígenas e ações afirmativas no Brasil*. Boletim PPCOR, Rio de Janeiro, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/artigo.htm>>. Acesso em: 30 agos. 2012.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 3, p. 062-082, 2009; Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

LOBATO, L. V. C. Dilemas da institucionalização de políticas sociais em vinte anos da constituição de 1988. In: LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; FLEURY, Sonia (Org.). *Seguridade social e cidadania*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010, reimpressão, 204 p.

\_\_\_\_\_. Dilemas da institucionalização de políticas sociais em vinte anos da constituição de 1988. In: LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; FLEURY, Sonia (Org.). *Seguridade social e cidadania*. Rio de Janeiro: Cebes, 2010, reimpressão, 204p.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013. (Coleção Temas e Educação).

LORENZETTI, M. L. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras*. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

MACHADO, E. V. Políticas públicas de inclusão no ensino superior. In: SOUZA, O. S. H (Org.). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Porto Alegre: Ed. Ulbra, 2008.

MACHADO, K. *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MACIEL, A. S. Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência: um retrato sócio-jurídico do sul brasileiro. In: ZIMERMAN, Artur. *Desigualdade regional e as políticas públicas: ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência*. Organização de. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

MAGALHÃES, R.C. B. P. Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In: VALDÉZ, Maria Teresa Moreno (Org.). *Inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2006.

MANCEBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Agenda de Pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007b.

\_\_\_\_\_. *Diversificação do ensino superior e qualidade acadêmico-crítica*. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA, J. R. (org.). *Educação superior no e Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo, Xamã, 2010, p. 37-53.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, online. v. 20 n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

MANCEBO, D. LÉDA, D. B. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34. p. 49-64

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. *Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente*. *Educar*, 2006, 28, 37-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Memnon, 1997.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Org.). *Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 12 jun. de 2011.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS A. L. de. *O processo de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – URG. Porto Alegre, 2009.

MATOS, N. S. D. de. *A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. CASCAVEL, PR, 2011.

MAZIÈRE, F. *Análise do discurso: história e práticas*. Tradução Marcus Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAZZONI, A. A. *Deficiência x participação: um desafio para as universidades*. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; COELHO, W. S. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Londrina. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: UEL, 2001. p. 627-630.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar comum ou especial?* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 30-55.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e Lazer. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, nº 2, p. 377-389, 2011.

MELO, A. A. S. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: NEVES, L. M. W.; SIQUEIRA, A. C. (org.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 125-145.

MELO, F. R. L. V. de. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In: MARTINS, L. A. R. et al (Org.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EdUFRN, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 387-405, 2006.

MENDONÇA, A. A. S.XII Seminário Nacional: *O Uno e o Diverso*. Educação Escolar. III Congresso de psicopedagogia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU, 2013. In: Educação inclusiva e os alunos com deficiência mental. p. 97-103.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago. Brasil, n. 14, 2000.

MENEZES, E. C. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividade para a sociedade inclusiva*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, P. L.. *A Ação Afirmativa (Affirmative action) no Direito Norte Americano*. São Paulo: R. dos Tribunais, 2001.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

METZNER, R.; FISCHER, F. M. Fadiga e capacidade para o trabalho em turnos fixos de 12 horas. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 35, nº 6, p. 548-553, 2001.

MICHELS, L. R.; SOUZA, G., J. *Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de ensino superior*. II Colóquio internacional de gestão universitária na América do Sul. Universidade Federal de Santa Catarina. 2001.

MILLER, U.; ZIEGLER, S. *A dimensão inclusiva do PRSP*. 2006. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../MakingPRSPInclusive\\_p r.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../MakingPRSPInclusive_p r.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2011.

MINAYO, M. C. de S.; *et al.* *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 3 maio 2013.

MONTEIRO, A.T. M. *Educação inclusiva: Um olhar sobre o professor*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003, p. 113.

MOREIRA, L. C. *Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior*. Entrevista concedida à jornalista Maria José Baldessar (UFSC) em 15 de fevereiro de 2009. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 10, p. 11-17, 2009.

MOREIRA, L. C. Exclusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, nº 25, 2005.

\_\_\_\_\_. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOREJÓN, K. *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP. Doutorado em Ciências, Área: Psicologia. Ribeirão Preto – SP, 2009.

MOREJÓN, K.; GARCIA, L. R. *A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do Estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil*. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2011. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires. 2010.

MOROSINI, M. C. Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA, J. R. (org.) *Educação superior no e Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo, Xamã, 2010, p. 79- 104.

MUNIZ, E. P. Conceitos de deficiência mental no século XX: construção e a (des) construção do conceito com ênfase patológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, São Carlos, *Anais*. São Carlos: UFSCar, 2008. p. 1-9.

NOMA. A.K. *História das Políticas Educacionais: o projeto principal de educação para a América latina e o Caribe*. 2013. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

NUBILA, H. B. V. di N.; C. M. BUCHALLA. *O papel das classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade*. Rev. bras. epidemiol., São Paulo, v.11, n. 2, jun. 2008, p. 324-335. Disponível em: <<http://producao.usp.br/handle/BDPI/13401>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

NUERNBERG, A. H. *Palestra proferida no dia 16 de agosto de 2014*. Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu no Paraná.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Inclusão no Brasil: Políticas Públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M. C. O. *O processo de inclusão no Brasil: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular*. São José dos Campos: Pulso, 2006.



OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre a educação especial e deficiências: o ponto de vista de professores e alunos*. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, C. B. *Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitação por deficiência na educação superior*. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desigualdade Regional e as Políticas Públicas: ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência*. In: ARTUR Z. (Org.). *Desigualdade regional e as políticas públicas: ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência*. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA, J. R. *Brasil: Tempos de internacionalização*. Org.(s): São Paulo, Xamã, 2010, p.29-53.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer uma pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OMOTE, S. *Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência. *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência*. Aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982, p.01. Esta Resolução consta no documento A/37/51, Documentos Oficiais da Assembleia Geral, trigésimo sétimo período de sessões, Suplemento nº 51. Tradução da versão em espanhol elaborada pelo Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalia, de España. Tradução: Thereza Christina F. Stummer. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>>. Acesso em: 09 de set. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução nº 2.542 de 09 de dezembro de 1975. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1975. Disponível em: <[http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao\\_01\\_A1\\_01.htm](http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_01.htm)>. Acesso em: 30 out. 2009.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Direito e Oportunidade de Emprego e Treinamento de Pessoas Portadoras de Deficiência*. 2011. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/prgatv/prg>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (OMS) *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direção Geral de Saúde. 2001.

\_\_\_\_\_. *Prevention of blindness and deafness program management of non communicable diseases*. Genebra, 2003. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr73/en/>>. Acesso em: 30 out. 2009.

\_\_\_\_\_. *Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos*. - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Título original: World report on disability, 2011.

PACHECO, R. V.; COSTA, F. A. T. *O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria*. Santa Maria: ed. 27, 2005.

PARANÁ. *Constituição (1989) Constituição do Estado do Paraná*. Curitiba : Imprensa Oficial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 4.446, de 06 DE DEZEMBRO DE 1984*. Aprova o Regulamento da Lei nº 7.875, de 02 de julho de 1984, que dispõe sobre a ação social do Estado no que respeita à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiências.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.875, de 02 DE julho de 1984*. Dispõe sobre a ação social do Estado no que respeita à Educação, Habilitação ou Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 15.539, de 22 de junho de 2007*. Dispões que as construções, ampliações, reformas ou adequações de edifícios públicos do Estado do Paraná, incluindo a administração indireta, devem atender aos preceitos da acessibilidade na interligação de todas as partes de uso comum ou abertas ao público, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade em vigor.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Coletânea de Legislação Educacional. Coletânea XVIII*. Governo do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br](http://www.educacao.pr.gov.br)> Acesso em: 17 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação Especial. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos Inclusivos*. Curitiba, SEED/SUED/DEE: 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Informação e Planejamento. Coordenação de Informações Educacionais. Resultado do Censo Escolar. Matrículas iniciais. Série histórica. Paraná-2000-2013. Disponível em: <[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/censo/serie\\_historia\\_2014.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/censo/serie_historia_2014.pdf)>. Acesso em: Fev. de 2015.

PAVANI, J.; POZENATO, J. C. *Introdução à Universidade*. Caxias do Sul: UCS/EST, 1977.

PEIXOTO, M. C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xama, 2010, 135 p.

PEREIRA, M. M. *Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. 2007. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERINI, T. Í. *O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos*. Universidade Católica de Goiás. Mestrado em Educação, março, 2006.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EdUSP, 1984.

PIRES, L. A. *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. 2007.

\_\_\_\_\_. *Levantamento nacional dos apoios aos estudantes com deficiência no ensino superior*. Comunicação apresentada no I Seminário GTAEDES (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior): Contributos para uma Universidade Inclusiva, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.

PLETSCHS, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: EDUC, 2010.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.v. 19.

POUPART, J. *et al.*, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

PROCHNOW, J. L.; KEARNEY, A.C.; CARROL, L. J. Successful inclusion: what do teachers say they need? *New Zealand Journal of Educational Studies*, Wellington, v.35, n. 2, 2005.

PROEX, *Informativo da Pró-reitoria de Extensão*. PROEX. 2014. Universidade Estadual do Oeste do Paran. Disponível em: <[www.unieste.br/extensao](http://www.unieste.br/extensao)>. Acesso em: jan. 2015.

PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. *Assembléia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982*. Tradução da versão em espanhol elaborada pelo Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalia, de España. Tradução: Thereza Christina F. Stummer. Revisão: Elza Valdette Ambrósio José Carlos B. dos Santos. Editoração Eletrônica: Rui Bianchi do Nascimento. Editado sob a responsabilidade do Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência, São Paulo – Brasil. 1982.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RECH, T. L. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

REDIG, A. G. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

REIS, M. C. *As pessoas deficientes/ estudantes no ensino superior: O papel dos gabinetes de apoio*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto. 2003.

RESENDE, S. H. D. *Flexibilização do vestibular: fator de inclusão ou exclusão?* Uberlândia: ANPED, 2011.

ROBERTSON, S. L. *Consequências e implicações para a democracia e a justiça social da privatização dos sistemas de ensino*. Foz do Iguaçu: Instituto Poloiguassu: Unioeste, 2013. Seminário de Pós-Graduação: entre o Local, o Nacional e o Global: Transformações contemporâneas nas políticas de Governança Educacional e Justiça Social. 2013.

ROCHA, A. R. M. *PROUNI como política pseudodemocratizante de acesso e permanência no ensino superior: situando o Ceará*. Laboratório de Estudos Contemporâneos. Polêmica, v. 10, n. 3, p 467 – 475. Julho/setembro 2011.

RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. v.1.

RODRIGUES, S. E. Estudantes com deficiência no ensino superior: Percepção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso acadêmico. In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Eds.). *Actas do IX*

Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha. 2007. p. 371-321

ROSSETTO, E. *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Porto Alegre, 2009.

SAES, D. A política Neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. In: \_\_\_\_\_. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES: Publicação Seriada do Centro de Estudos Sociais*, Coimbra, n.135, p. 61, 1999.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, W. G. *Cidadania e Justiça*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SASSAKI, R. Pessoas com Deficiência: O Mercado de Trabalho numa Perspectiva Inclusiva. *Revista Sentidos*, São Paulo, ano I, nº 5, p. 6-7, maio de 2002.

\_\_\_\_\_. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: \_\_\_\_\_. *Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003a. p. 160-165.

\_\_\_\_\_. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVa, 2006.

SAVIANI, D. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*. Santa Maria: UFSM, v. 30, n. 2, 2005. Não paginado. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da USP, 1984.

SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade. In: \_\_\_\_\_. *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SHEEN, M. R. C. C. *Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960*. (tese de doutorado). Campinas, 2000.

SHIROMA, E.O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, Maio/Jun/Jul/Ago 2005. p. 5-27.

SILVA, MARIA. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v.13, p. 135-153, 2009.

SILVA, O. M. *A Epopéia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. CEDAS. São Camilo, São Paulo, 1987.

SILVEIRA BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 55-88.

SILVERIO, V. R. et. al. Políticas de ação afirmativa no ensino superior: o balanço de uma década. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT30, 35., 2011. *Relações raciais: desigualdades, identidades e Políticas Públicas*. Disponível: <[www.simpósio2012.abhr.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO](http://www.simpósio2012.abhr.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO)>. Acesso em: 30 set. 2012.

SOUZA, L. *Concepções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. 2011.

SOUZA, M. B.; CARNEIRO, V. L.; MOREIRA, C. *Salário e a formação docente na ótica do banco mundial*. 2007, p. 04. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/MicheleBorgesdeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

SOUZA, M. R.; KAMIMURA, A. L. M. *Pessoas com deficiência e mercado de trabalho*. Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca, Sep. 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 19 set. 2015

SPELLER, P. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA, J. R. (org.). *Educação superior no e Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010. p.29-53.

SPOSIT, A. seguridade e inclusão: bases institucionais e financeiras da assistência social no Brasil. In: LOBATO, L. V. C.; FLEURY, S. *Seguridade Social, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro. Cebes, 2010. Reimpressão, 204 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, E. F. *As perspectivas de acesso no ensino superior de jovens e adultos da educação especial*. 2002. 197 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

TURECK, L.T.Z. *Palestra proferida no dia 16 de agosto de 2014*. Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu no Paraná.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien*, 1990 (1998).

\_\_\_\_\_. *Educação para todos: o compromisso de Dacar*. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA. Ministério da Educação - Termo de Adesão - *Sistema de Seleção Unificada – Sisu*. 1. ed. Secretaria de Educação Superior – SESu, 2014. Disponível em: <[www.unioeste.br/concursos/](http://www.unioeste.br/concursos/)>. Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 127/2002*. Disponível em: <[www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)>. Acesso em: Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 319/2005*. Disponível em: <[www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)>. Acesso em: Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 323/1997. Institui o PEE*. Disponível em: <[www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)>. Acesso em: Acesso em: 30 set. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA. *Resolução nº. 07/1999 COU*. Disponível em: <[www.unioeste.br](http://www.unioeste.br)>. Acesso em: 30 set. 2014.

VARGAS, G. M. S. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina de Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e baixa visão. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis. nº. 8, p. 131-138, 2006.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. *Inclusão e governamentalidade*. Educação e sociedade. Campinas, SP. v. 28, nº. 100-especial, p.947-963, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 de jun. 2012.

VIANNA, L. *et. al. Inclusão e mercado de trabalho: uma análise das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em ingressar no mercado de trabalho da grande Vitória (ES)*. *Destarte* v. 2, n. 2, 2012.

VIEIRA, L. *O alto preço de tantas vagas: Instituições privadas são muito mais reprovadas, e especialistas criticam expansão sem qualidade*. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-alto-preco-de-tantas-vagas-13066241#ixzz36oRG5lbk>>. Acesso em 07 jul. 2014.

VITALINO, C. R. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2007.

WORLD REALH ORGANIZATION; THE WORLD BANK. *World report on disability*. Jun. 2011. Disponível em: <[Http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)> Acesso 03 jul. 2014.



## APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A SER APLICADO NOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (ADAPTADO DE PEREIRA, 2007 & OLIVEIRA, 2009)

#### BLOCO 1: Identificação dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_

DEFICIÊNCIA QUE APRESENTA: \_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_ Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_

PERÍODO QUE CURSA: \_\_\_\_\_

ATUAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_

COM QUEM RESIDE: \_\_\_\_\_

1. Como surgiu a sua deficiência?

#### BLOCO 2: O Acesso

1. Que fatores influenciaram a escolha do curso?
2. Que fatores influenciaram a escolha da universidade?
3. Como você avalia o acesso à Universidade: Fatores Facilitadores; Fatores Dificultadores
4. Como vê o sistema de cotas de vagas no Ensino Superior para as pessoas com deficiência?
5. Como você avalia o acesso às informações sobre o vestibular desta instituição: Fatores Facilitadores; Fatores Dificultadores.
6. Você enfrentou dificuldades no vestibular? Caso sim, o que poderia ser aprimorado?

#### BLOCO 3: A Permanência

1. Como foi a sua adaptação no ambiente acadêmico?
2. Como você percebe a sua experiência acadêmica?
3. Como você avalia o acompanhamento e avaliação do seu desempenho na universidade?
4. Como você avalia a sua interação com demais alunos, professores e funcionários da universidade?
5. Avalie sua participação nas atividades acadêmicas, esportivas, culturais, sociais e recreativas.
6. Quanto à sua permanência na Universidade destaque os fatores facilitadores e dificultadores.
7. Em caso de abandono do curso, que fatores foram os determinantes?
8. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar as condições de permanência dos estudantes com deficiência.

#### BLOCO 4: A Acessibilidade

1. Avalie como é a sua locomoção até a universidade.

2. Avalie como é a sua locomoção internamente no campus (departamentos, biblioteca, auditórios e salas de aula). O que pode ser aprimorado?
3. Avalie a estrutura física (salas de aula, banheiros, etc) e o ambiente (iluminação, ventilação, espaço físico, temperatura, ruído, ergonomia) da Universidade. O que pode ser aprimorado?
4. Avalie as condições didático-pedagógicas oferecidas pela universidade (preparo docente, livros, recursos de informática, etc) para os alunos com deficiência.
5. A universidade poderia melhorar o atendimento aos alunos com deficiência? De que maneira?
6. De acordo com sua experiência, como é ser um acadêmico com deficiência?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A SER APLICADO COM GESTORES (Reitor, Pró-Reitor, Diretor de Câmpus, Diretor de Centro e Coordenador de Colegiado de Curso (ADAPTADO DE PEREIRA, 2007)**

IDADE: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

UNIDADE: \_\_\_\_\_

FUNÇÃO DESEMPENHADA NA IES: \_\_\_\_\_

- 1) Como ocorre o ingresso das pessoas com deficiência nesta IES? Considera adequado esse modelo adotado?
- 2) Qual a posição desta instituição sobre a adoção de cotas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação?
- 3) Caso esteja vigente o sistema de cotas para pessoas com deficiência nesta instituição, qual o percentual adotado?
- 4) A instituição recebe algum recurso financeiro do governo do Estado do Paraná para a política de inclusão?
- 5) Avalie a postura dos professores, em relação à presença dos alunos com deficiência?
- 6) Qual a política institucional de formação de docentes e preparo/utilização de recursos pedagógicos para atender as pessoas com deficiência?
- 7) A universidade tem iniciativas que contemplem a gestão das possíveis dificuldades ou desafios associados à permanência desses alunos nos cursos? A instituição disponibiliza algum tipo de auxílio (bolsa, moradia ou outro) a esses alunos?
- 8) Como você percebe a atuação do PEE desta Instituição?
- 9) Como a instituição apóia as atividades do PEE?
- 10) Ocorre a integração do PEE da sua Instituição com as demais instâncias que tem relação com atendimento das necessidades do aluno com deficiência (Pró-Reitoria de graduação, secretaria acadêmica, coordenação de curso, coordenação do vestibular, Secretaria de planejamento de obras, etc)? Se ocorre, é satisfatório? Se não ocorre, como avalia a situação?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A SER APLICADO COM OS PROFISSIONAIS DO PEE (ADAPTADO DE PEREIRA, 2007)**

- 1) O PEE recebe apoio institucional para realizar suas atividades? De qual tipo?
- 2) O PEE dispõe de funcionários e docentes em quantidade e diversidade de formação suficientes para atender a demanda dos alunos com deficiência? Qual a forma de contratação dos profissionais que atuam PEE?
- 3) Quais as principais demandas atuais para a consolidação e atuação do PEE? Essas demandas têm sido ouvidas e atendidas pelas diferentes instâncias administrativas da Instituição?

- 4) Avalie se o PEE tem conseguido atingir os seus objetivos. Quais os fatores facilitadores? Quais os fatores dificultadores?
- 5) Avalie se a instituição atende de forma adequada as necessidades das pessoas com deficiência? O que funciona? O que ainda precisa ser aprimorado ou implantado?
- 6) De maneira geral, a estrutura física da Instituição possibilita o acesso de todos? As condições de acessibilidade atendem às normas vigentes? Na sua opinião o que poderia ser melhorado?
- 7) A universidade dispõe de recursos e equipamentos necessários e suficientes para o atendimento de alunos com deficiências? Esses recursos estão sendo efetivamente utilizados?
- 8) Que tipo de trabalho tem sido realizado com os funcionários quanto à sensibilização e com os docentes quanto à capacitação didática e pedagógica para a atuação com alunos com deficiência?
- 9) Como o PEE atua quanto ao vestibular, acolhimento, adaptação e o acompanhamento do aluno com deficiência?
- 10) Em relação aos alunos com deficiência, como é a sua evasão ao longo das trajetórias acadêmicas? Que fatores têm contribuído para a desistência desses alunos? Que fatores têm contribuído para a permanência desses alunos?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A SER APLICADO COM PROFESSORES NA IES PESQUISADA (ADAPTADO DE PEREIRA, 2007)**

- 1) Você recebeu formação (ou capacitação) para atuar com alunos com deficiência?
- 2) Como está sendo a sua experiência de trabalhar com alunos com deficiência nesta instituição? Você já havia atuado com esse público anteriormente?
- 3) Quais foram as maiores dificuldades encontradas?
- 4) O que poderia ser feito para melhorar a atuação docente para atender os alunos com deficiência?
- 5) Como você avalia a atuação do PEE na instituição?
- 6) Avalie o desempenho e participação do aluno com deficiência nas aulas.
- 7) Como avalia a inserção de alunos com deficiência em “turmas de ensino regular”?
- 8) Avalie as condições da instituição para atender os alunos com deficiência.

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nº: \_\_\_\_\_

**Título do Projeto:** “INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)”

**Pesquisadores responsáveis:** Prof<sup>a</sup> Doutoranda Eliane P. de Góes,  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo

Convidamos você a participar da nossa pesquisa intitulada: “INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)”. Para isso aplicaremos um questionário contendo questões semiestruturadas que terão o objetivo de ouvir as experiências relativas ao problema pesquisado, além da análise de exemplos que estimularão a compreensão do tema.

Durante a sua participação nesta pesquisa, você não estará sujeito a qualquer dano ou prejuízo, e nem pagará ou receberá qualquer recurso financeiro. Caso se sinta constrangido, em qualquer etapa da pesquisa, você poderá abandonar a mesma. Se necessitar de informações adicionais, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos (45 3220-3272) ou com a Pesquisadora responsável pela Pesquisa (Prof<sup>a</sup> Doutoranda Eliane P. de Góes – 45 3029-7615 ou (45) 9125-7219).

Este trabalho visa estudar as condições de inclusão dos alunos com deficiência na instituição, permitindo identificar os problemas e, por meio da discussão deles, contribuir para a melhoria das condições de trabalho, influenciando, assim, na promoção da qualidade das relações humanas estabelecidas.

O termo de consentimento será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. Todos os dados obtidos dos participantes desta pesquisa serão mantidos sob confidencialidade e serão utilizados somente para fins científicos.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto ou autorizo (no caso de responsável por menor ou pessoa considerada legalmente incapaz) o sujeito \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

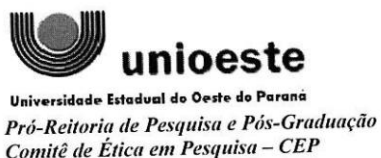
Foz do Iguaçu, 05 de junho de 2012.

Nome do sujeito/ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_


Eu, Prof<sup>a</sup> Doutoranda Eliane P. de Góes e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

\_\_\_\_\_

**ANEXO A - Autorização para pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa****NOTIFICAÇÃO**

Cascavel, 24 de setembro de 2015.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em sua reunião ordinária, realizada no dia 24 de setembro de 2015, autoriza alteração do nome e do pesquisador responsável e do título do projeto de pesquisa registrado sob o número CAAE 06848612.4.0000.0107. A pesquisadora responsável passa a ser a professora doutora Deise Mancebo e o título do projeto passa a ser Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

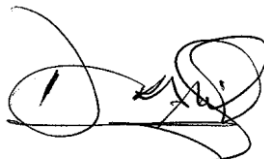


Prof. Dr. João Fernando Christofoletti  
Coordenador do CEP/Unioeste  
Portaria 5387/2012-GRE

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Autorizo a Profa. Eliane P. de Góes/UNIOESTE *Câmpus* de Foz do Iguaçu, a aplicar, no PEE de todos os *Câmpus*, questionários relacionados ao levantamento de dados e informações de sua pesquisa de doutorado intitulada “INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)”, desenvolvida em um Programa de DINTER entre a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana. Entretanto, esta autorização fica condicionada a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da UNIOESTE, respeitada as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,



Dorisvaldo Rodrigues da Silva

Coordenador do PEE