

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ESPECIALIZAÇÃO EM MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR**

**RITA DE CÁSSIA RIZZO**

**CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS  
PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR**

**SÃO PAULO  
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ESPECIALIZAÇÃO EM MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR**

**RITA DE CÁSSIA RIZZO**

**CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS  
PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de ESPECIALISTA, ao curso de Especialização em Magistério do ensino superior, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Orientador: Profa. Dra. Alda Luiza Carlini

**SÃO PAULO  
2010**

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Alda Luiza Carlini, pela paciência na orientação e principalmente pelo grande incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

Aos amigos de curso com quem dividi a angústia da escrita e a alegria das comemorações.

A querida amiga Lilian Ana Petillo Faversani, pela solidariedade na oferta generosa de seu conhecimento e posições, pelas inúmeras discussões, parceria, cafés e risadas que sobremaneira fazem a diferença acadêmica, profissional e afetivamente.

Ao meu marido e a minha filha querida, agradeço por terem se privado de minha companhia durante muitos sábados e longas noites de estudo me incentivarem a estudar mais e mais e por acreditarem no meu esforço cotidiano de fazer inclusão.

## RESUMO

RIZZO, Rita de Cássia. **Caminhos possíveis para a Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior**. 40 f. Monografia, Especialização em Magistério do Ensino Superior, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2010.

O presente trabalho de pesquisa bibliográfica faz um levantamento dos caminhos possíveis para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais no ensino superior e procura analisá-los. Sua autora trabalha já há muitos anos com educação inclusiva em uma escola de ensino fundamental e médio, na qual a perspectiva da inclusão nasceu e se consolidou durante os principais anos de seu fortalecimento na educação brasileira e que, como irá se ver no primeiro capítulo, está praticamente consolidada, ainda que tal realidade não possa ser unívoca. No primeiro capítulo, a autora procura fazer um levantamento dessa dimensão histórica da educação inclusiva em todos os níveis, desde os encontros internacionais que serviram para divulgá-la e apoiá-la até a condição que nos faz hoje perguntar: e, depois do ensino fundamental e médio, quais as perspectivas de um verdadeiro caminho de inclusão também nas universidades? No segundo capítulo, procuramos perscrutar tais possibilidades, fazendo um levantamento da situação das instituições de ensino superior que avançam na conquista desse ideal, dentro de seus limites, em registros disponíveis de pesquisas em instituições que, de um modo ou de outro, praticam a inclusão. Para então, concluímos no terceiro e último capítulo que o tema é ainda pouco estudado, questionado e, sobretudo, pelos responsáveis em receber essas pessoas nos bancos universitários. No entanto, há possibilidades de esse caminho ser fortalecido, considerando o interesse de uma nova geração de pesquisadores que se faz notar, por exemplo, em organizações que os reúnem em torno da preocupação com a educação inclusiva.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação Inclusiva, Inclusão de Portadores de Necessidades Educativas Especiais, Ensino Superior.

## ABSTRACT

RIZZO, Rita de Cássia. **Caminhos possíveis para a Inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior**. 40 f. Monografia Especialização em Magistério do Ensino Superior. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2010.

This bibliographical research work is a survey of the possible ways to include people with special educative needs in higher education and seeks to analyze them. Its author works for many years with inclusive education in an elementary school and middle school, in which the prospect of inclusion was born and cemented during the prime years of their empowerment in Brazilian education and which, as will be seen in the first chapter, is largely consolidated, although this fact can not be unequivocal. In the first chapter, the author tries to make a survey of this historical dimension of inclusive education at all levels, from international meetings that served to disseminate it and support it until the prospect that makes us ask: and, then, after the elementary school and middle school, what are the prospects of a genuine inclusion way also in the universities? In the second chapter, we look into such possibilities, taking stock of the situation of higher education institutions that advance the achievement of this ideal, within its limits in available records of research in institutions that in one way or another practice inclusion. To, then, conclude in the third and final chapter that the issue is still little studied, questioned, and especially by those responsible for to receive these people in the universities. However, there are chances that way to be strengthened, considering the interest of a new generation of researchers who are noticed, for example, in organizations that gather around the concern for inclusive education.

KEY - WORDS: Inclusive Education, Inclusion of People with Special Educative Needs, Higher Education.

# SUMÁRIO

Introdução .....	07
Capítulo 1 - CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EM TODOS OS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE – ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	10
Capítulo 2 - INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES .....	18
1.1 O acesso .....	18
1.2 A permanência .....	22
Capítulo 3 - INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE EFÊMEROS AVANÇOS, QUAIS PERSPECTIVAS? .....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

## INTRODUÇÃO

Nossa inquietação com a temática dessa pesquisa deu-se, primeiramente, por conta de nossa longa experiência na atuação com a chamada educação inclusiva.

Isso porque nosso percurso pelo ensino regular inclusivo, dá-se, já há muitos anos, em uma escola onde se considera o tempo e o espaço como elementos fundamentais do processo educativo. E, assim sendo, ali o aluno com necessidades educativas especiais pode ter avanços e retrocessos, bloqueios e dificuldades na relação com os conteúdos escolares, ou seja, esse é um dado a ser considerado de antemão, porém, sempre acreditamos em nosso trabalho e nossos esforços têm demonstrado que o desafio que mobiliza uma escola inclusiva é o de acreditar na possibilidade de aprendizagem de todos e buscá-la constantemente.

Na experiência com crianças e adolescentes, procuramos em nossa escola, por exemplo, desenvolver cursos que promovam a prática educativa, assegurando ao educando a formação básica indispensável para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e, ainda, fornecendo os meios para que ele progrida nos estudos em outros níveis de escolaridade. Além disso, tais cursos propiciam ao nosso aluno experiências diversificadas, em um ambiente que favorece seu desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social.

Isso se verifica também nas atividades em que complementamos a ação da família, ao promover o desenvolvimento de suas responsabilidades pessoais, bem como a compreensão de seus direitos e deveres, elementos essenciais para a sua atuação social. Desejamos que o nosso aluno tenha uma conduta autônoma, o que é possível quando o ajudamos a desenvolver a autoconfiança e a iniciativa.

Assim sendo, quando iniciamos o curso de Magistério de Ensino Superior e, sobretudo, nele, a disciplina Temas em Educação Superior, já, lá no início do

curso, éramos convidados a ir suscitando os temas possíveis de pesquisa em educação, e fomos perseverando na preocupação com uma questão que nos parece ser fundamental: quais seriam as condições efetivas de inclusão das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais no ensino superior?

Essa questão nos parece também importante, sobretudo, pelo desdobramento que ela sugere, quando nos perguntamos também como é que conviveremos com as pessoas ditas especiais, numa instituição que ao longo dos anos se colocou em posição de supremacia intelectual, e, portanto, como é que ela preparará deficientes para ocuparem os mesmos bancos de gente que não se vê deficiente. Afinal, como se dará essa convivência entre desiguais?

Essa é a questão que, na verdade, perpassa todo esse trabalho, desde o primeiro capítulo, quando falamos dos antecedentes históricos que permitiram os caminhos para que se promovesse a inclusão em todos os níveis de escolaridade e que, bem ou mal, está assegurada no ensino fundamental e médio e que, somente agora, também alcança o ensino superior. Contudo, nesse caso, verificaremos que, em termos legais, aquilo que é determinação da lei e exigência social nas escolas de educação básica, considerada obrigatória, é apenas recomendação no Ensino Superior.

No segundo capítulo, procuramos percorrer os recentes trabalhos publicados e que nos dão notícia de como algumas instituições brasileiras estão atendendo ou não a essas recomendações. Procuramos dividir os limites da Inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais em duas frentes: uma, que diz respeito ao acesso (e nos aproveitamos da ambiguidade do termo, ou seja, acesso via vestibulares e acesso físico nas instituições, propriamente, considerando os problemas de acessibilidade de alunos com mobilidade reduzida) e uma outra questão, que diz respeito aos limites relativos à permanência desses alunos, nos cursos, após ingressarem no ensino superior.

Como veremos, são inúmeros os problemas a serem enfrentados e na pesquisa verificamos que a experiência que demonstra ter um maior sucesso é a

da PUC Minas, que descreve a aceitação tanto de alunos quanto de educadores pela modalidade de inclusão, que se dá no ensino a distância daquela instituição.

Por fim, no terceiro capítulo, procuramos ressaltar um problema que enfrentamos ao iniciarmos nossa busca pelas referências bibliográficas a que nossa modalidade de pesquisa exigia, portanto, para que pudéssemos nos reportar às perspectivas possíveis no trabalho de inclusão das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais no ensino superior, onde são tão efêmeros ainda os avanços. O problema, propriamente, refere-se ao exíguo material disponível, por exemplo, na rede mundial de computadores, a Internet, onde se localizam as principais plataformas de divulgação da pesquisa acadêmica em nosso país, dentre elas a SciELO. Não localizamos nomes de personalidades importantes ou doutores do universo acadêmico preocupados com a questão relativa à temática desse nosso trabalho.

Para comprovar esse fato, procuramos descrever e analisar uma página de resultados de pesquisas do mais utilizado *site* de busca da Internet, o Google, ou seja, a primeira página de uma busca efetivada a partir da pesquisa de uma expressão como “inclusão de deficientes no ensino superior”.

Foi possível verificar que o que ocorre nessa área é que, se por um lado não faltam iniciativas, elas ainda são tímidas e que a principal perspectiva, como vimos, se dá por pesquisadores muito jovens, iniciantes, mas que provavelmente são pessoas que, como nós, são oriundas da experiência anterior de contato com a problemática da inclusão, ou seja, no ensino fundamental e médio, e que agora esperam ver seus alunos galgando um espaço também necessário para a continuidade de seu desenvolvimento e que, esperamos, será cada vez mais conquistado, na medida mesma em que mais trabalhos e pesquisas fizerem parte do desenvolvimento dessa bandeira e reivindicação, a ponto de também essa inclusão, a de portadores de necessidades educativas especiais no ensino superior, ser cada vez mais consolidada.

## Capítulo 1

### CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EM TODOS OS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE – ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Ao longo da história, o atendimento educacional prestado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais atravessou diferentes estágios, que vão desde a exclusão, até o atual modelo de educação inclusiva. Vale ressaltar que as conquistas são fruto de lutas travadas pelos profissionais da área, familiares e pelo próprio esforço e determinação do referido grupo social. Isto confirma a idéia de Bobbio (1992), quando ele nos diz que os direitos humanos são direitos históricos, que surgem das lutas que o homem enfrenta por sua própria emancipação.

A discussão e os questionamentos levantados sobre as limitações da integração escolar, tomada como proposta de prática social para “integrar” no sistema de ensino aqueles que estão excluídos do meio escolar, trouxe uma nova realidade, que aponta para um sistema educacional totalmente modificado e adaptado para atender, nas salas de aula comuns, a alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, surge a chamada educação inclusiva, embasada pelo paradigma da inclusão social, que reflete o modelo social da deficiência, ao defender que os problemas das pessoas portadoras de necessidades especiais não estão nelas ou em sua deficiência, mas na sociedade, que é, então, chamada a valorizar cada pessoa, criando espaços e condições físicas e sócio-econômicas para que todos possam gozar plenamente de iguais oportunidades de participação.

A proposta de educação inclusiva sugere uma nova escola, aberta a todos os alunos. Assim, a escola inclusiva apresenta como principal desafio educar a todos, sem discriminação, acolhendo a diversidade, as diferenças e as necessidades de cada aluno.

A filosofia da educação inclusiva está respaldada na *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994) e no *Enquadramento de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (1994). Os referidos documentos foram fruto das discussões travadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, numa parceria do Governo da Espanha e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período de 7 a 10 de junho de 1994, e orientam-se também pelo seguinte princípio:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. (Estrutura de Ação em Educação Especial item 3, 1994)

A educação inclusiva atual tem seus fundamentos anunciados na Declaração de Salamanca que é um documento internacional e que, como todas as declarações, não tem força de lei, mas as características de uma carta de intenções, às quais os governos e escolas podem ou não aderir, voluntariamente. No Brasil, em particular, a educação inclusiva baseia-se na Constituição Nacional, que preconiza a educação básica como um direito de todos e no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que sustenta que o cumprimento desse direito é fator essencial para a proteção de crianças e adolescentes.

Devemos considerar ainda a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que regulamenta as condições mínimas de atendimento a crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais.

Na prática, a educação inclusiva no país, considerada em suas premissas, começou na década de 1970 do século passado, com o esforço de inclusão de portadores de deficiências físicas (cegueira, surdez e questões de mobilidade).

A partir de meados da década de 1980 do mesmo século e por toda a década de 1990, esse atendimento ampliou-se, tanto no que se refere ao número de vagas, como à variabilidade de diagnósticos que a escola passou a receber.

Claro que não podemos esquecer que, embora feito em escolas regulares, esse atendimento muitas vezes era feito nas chamadas “salas especiais”, o que representa um atendimento segregado, não inclusivo e que, além disso, o número de instituições educacionais especializadas no atendimento exclusivo de portadores de necessidades educativas especiais também cresceu no mesmo período.

Ora, se nos ativermos à legislação que assegura moldes educacionais em que devem ser atendidos TODOS os alunos, qual a dificuldade em fazer um ensino para TODOS também nas IES (Instituições de Ensino Superior)? Parece-me que as IES que sempre selecionaram seus alunos de forma a atender questões educativas ou mercadológicas, não importa, agora têm um problema que, a meu ver, vai além do que fazer com este aluno. Afinal, se esses centros de educação congregam profissionais com formação correspondente, especialistas em educação ou em suas áreas específicas, não deveria haver dificuldade em encontrar as melhores maneiras para ensinar o que se deseja, a quem quer que seja, independente de suas facilidades ou dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem e de suas necessidades especiais. O que nos leva a questionar se, nesta situação específica de formação profissional no ensino superior, o problema não estaria no âmbito SOCIAL, ou seja, nas possibilidades relacionais de inclusão deste aluno no ambiente universitário e posteriormente de inserção profissional desse egresso do curso superior.

Como é que conviveremos com as pessoas ditas especiais, numa instituição que ao longo dos anos se colocou em posição de supremacia intelectual? Como é que ela preparará deficientes para ocuparem os mesmos bancos de gente que não se vê deficiente? Como se dará essa convivência entre desiguais?

Na legislação brasileira, a defesa pela educação inclusiva encontra-se na Constituição Federal de 1988, que garante a educação para todos e no Artigo 208, inciso III, ao estabelecer, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; o que já

sugeria modificações estruturais para as unidades de ensino comuns e especiais do país.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394 de 20/12/96), também estabeleceu que devem ser ofertados aos alunos com necessidades especiais serviços de apoio pedagógico especializado, como forma de suplementar o trabalho oferecido nas salas de aula regulares. A referida LDB reserva todo o Capítulo V para a educação especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar. Assim, a educação especial deixa de ser tratada como um atendimento paralelo, num espaço segregado, passando a ser um atendimento a ser oferecido em todos os níveis de ensino nas instituições escolares, incorporando, em sua definição, o conceito de inclusão.

Nessa direção, Alves & Gotti (2007), afirmam que, com a LDB:

A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal de educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefícios de todos. (p. 75)

Em 8 de Outubro de 2001, o Decreto nº 3.956 põe fim às interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito humano e privar dele pessoas em idade escolar, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a convenção e a Constituição.

Atualmente, embora possamos tecer muitas críticas às diferentes propostas de inclusão escolar que vêm ocorrendo, não há como negar que, do ponto de vista jurídico, no que diz respeito aos níveis de ensino considerados fundamentais, esta é uma questão resolvida.

No que se refere propriamente ao Ensino Superior, a Portaria MEC nº 1.793/1994, no que tange aos cursos de formação de professores e seus currículos, estabelece a prioridade na formação de professores no âmbito da

formação universitária, incluindo a disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. Mesmo que a cultura inclusiva não se constitua a partir de uma disciplina no currículo, essa inclusão colabora para uma sensibilização dos estudantes.

É o que apresenta Vitalino (2007) em seu relato de pesquisa, quando aponta a importância de professores capazes de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior e o desdobramento desta prática, uma vez que estes poderão formar outros.

Então, quando pensamos em preparar os professores das licenciaturas para incluir alunos com NEE nos alinhamos [...] com a meta de instituir formação pedagógica continuada, o que por sua vez, imprime ao trabalho dos professores universitários uma característica mais ética, político-social e menos técnica.

Portanto, a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual. (VITALINO, 2007, p. 401)

Compreendendo aspectos mais amplos, como a recepção de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, o Aviso Circular nº 277 MEC/GM sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular, e chama a atenção para a possibilidade das instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, da infraestrutura, da capacitação de recursos humanos, de modo a se obter a permanência de qualidade para esses alunos.

Versa sobre a necessidade de ampliação do acesso das pessoas com necessidades especiais ao ensino superior. Propõe atenção das universidades em três aspectos: elaboração do edital do concurso de vestibular, no momento da realização das provas e no processo de correção das provas. (BRASIL, 1996)

Da legislação construída a partir da Constituição de 1988, o aviso circular nº 277/MEC é o primeiro documento que trata das necessidades dos cegos, apontando a obrigatoriedade da presença de profissionais, equipamentos e de avaliação diferenciadas para estes sujeitos.

Na Portaria 3.284, de 07 de novembro de 2003, foram disciplinados os requisitos básicos de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais, que devem estar presentes nos processos de autorização, reconhecimento de cursos, e credenciamento de instituições. Especificamente para alunos cegos, a lei propõe compromisso formal da instituição até que o aluno conclua o curso, garantindo a manutenção de sala equipada para atendimento pedagógico do aluno cego, além da adoção de plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas (ou equivalentes) para gravação de arquivos de voz para uso didático.

A presença de aparatos legais, por si só, não garante a inserção e o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais no Ensino Superior. É sabido que o aluno portador de necessidades especiais requer estruturas: física, metodológica, de avaliação e sistemas de ensino que possibilitem seu aproveitamento e que, para isso, a própria instituição necessita de recursos financeiros que dêem subsídios à constituição de tais requisitos.

Observamos, entretanto, que mesmo considerando a insuficiência da jurisprudência, no que se refere ao Ensino Superior, os artigos existentes asseguram exclusivamente os direitos de acesso a alunos cegos. Ora, todos sabemos que a denominação “portador de necessidades educativas especiais” inclui uma variação muito maior do que aquelas relacionadas exclusivamente à perda parcial ou total de visão. Sabemos também que a lei assegura a todos estes sujeitos o acesso e a progressão nos níveis de ensino que antecedem o ensino superior e, por isso, nos perguntamos: e depois?

A expressão necessidades especiais tornou-se bastante conhecida e surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a acepção negativa da terminologia adotada

para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc. Algumas dessas necessidades podem ser temporárias ou permanentes, dependendo da situação ou das circunstâncias das quais se originam. A literatura especializada a este respeito, particularmente representada pelos estudos de Telford e Sawrey (1978), é ilustrativa do longo e enviesado caminho percorrido para se chegar a uma conceituação que fosse mais precisa, científica e qualitativamente aceitável. De qualquer forma, parece haver concordância no ponto em que definimos que indivíduos portadores de necessidades educativas especiais são aqueles que precisam de um arranjo organizacional de métodos e sistemas que possibilitem sua aprendizagem.

Conforme apresenta em sua pesquisa, Ferreira (2007) explica:

As deficiências e as doenças são condições, definitivas ou transitórias, implicam em determinadas necessidades, que são chamadas de especiais – NE – se não forem compartilhadas pela maioria das pessoas. Caso essas necessidades especiais não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, por demandarem uma série de recursos e estratégias de caráter mais especializado por parte da instituição, elas passam a denominar-se de necessidades educacionais especiais – NEE. (FERREIRA, 2007, p. 44)

As adaptações curriculares, por exemplo, são um importante fator no que diz respeito à inclusão em qualquer nível de ensino. São todos esses aspectos em conjunto que permitem que muitos jovens portadores de necessidades educacionais especiais não só ingressem, mas também concluam os níveis de ensino Fundamental e Médio. Mas, aquilo que é determinação da lei e exigência social nas escolas de educação básica, consideradas obrigatórias, é apenas recomendação no Ensino Superior.

Supomos que aí, talvez, se instale um mecanismo perverso de exclusão dos incluídos, na forma de um impedimento ou interdição para a continuação de sua escolaridade, o que pode significar, por extensão, a exclusão de determinadas carreiras profissionais, de cargos públicos e de outras atividades sociais.

Afinal, por que esses jovens não desejariam, então, continuar seus estudos? Certamente muitos deles conseguem ingressar, pelas vias regulares, em exames vestibulares, em processos de admissão e até pelo ENEM, no Ensino Superior.

Entretanto, uma vez que ingressem, confrontam-se com programações, expectativas e avaliações igualmente regulares, o que pode ser ou não um problema, muitas vezes, dependendo inclusive do tipo ou natureza de sua deficiência, mas que certamente será uma situação diferente daquela que os acolheu em seus primeiros anos de escolarização.

Alguns trabalhos de pesquisadores mostram que pouco tem sido feito por esses alunos e, uma vez que a legislação garante o atendimento a eles, a questão está em buscarmos compreender como se tem dado esse avanço que parece muito tímido, por um lado. Ou seja, buscar enumerar, com o auxílio de trabalhos recentemente publicados, em que consiste tal avanço, e a partir desse levantamento considerar, por outro lado, quais aspectos da inclusão não estão sendo suficientemente contemplados ou requerem maior atenção. É o que faremos nos capítulos seguintes.

## Capítulo 2

### INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES.

Um primeiro aspecto, que já sentimos como limitador na prática pedagógica, e que também se inscreve como dificultador dessa pesquisa bibliográfica, é a carência de estudos acerca dessa questão. Embora ela seja importante e atual, a produção acadêmica de estudos voltados para a questão da inclusão no ensino superior de alunos portadores de necessidades especiais ainda é tímida.

Alguns esforços foram feitos nesse sentido. Nesse capítulo, pretendemos identificar nos artigos que consultamos o que eles apontam como aspectos que limitam a inclusão nesse nível de ensino. Os aspectos comumente abordados referem-se a duas preocupações distintas: uma, em que se ressalta a questão do acesso, tanto em termos do ingresso no ensino superior, por meio de exames vestibulares e etc., quanto no acesso, durante o curso, considerando as condições que cada necessidade especial exige; outra, diz respeito à permanência do aluno em cada curso, após o ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, como a inclusão de tais alunos no ensino superior é relativamente recente, e compreende basicamente as duas últimas décadas, os processos ocorrem parcamente e, de certo modo, isoladamente, ou seja, há iniciativas pontuais mais ou menos bem sucedidas.

#### 1.1 O acesso

O acesso aqui será compreendido de duas formas: tanto aquele relativo à admissão, ou seja, o ingresso do aluno no ensino superior, por exemplo, pela via

do vestibular, em uma primeira instância; como aquele que diz respeito ao “conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com NE frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica.” (RODRIGUES, 2004, p. 1)

Um exemplo bem sucedido, em relação ao ingresso dos alunos portadores de NE, pode ser apontado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), desde 1998, atendendo às solicitações de pais de alunos portadores de NE. Mazzoni *et al.* (2001) registram que, naquela universidade, a partir do ano citado, algumas ações foram tomadas gradativamente de modo a possibilitar o acesso ao concurso vestibular também a esses candidatos. E foram essas ações que levaram a universidade a elaborar uma legislação interna específica. Tal legislação regulamentou os procedimentos para o atendimento a esses alunos durante a prova. Essa iniciativa determinou importantes alterações nas condições para a realização da prova pelos alunos, dentre elas:

(...) formas especiais de apresentação das questões, relacionadas ao tipo de deficiência; ampliação do tempo determinado para a realização das provas; salas especiais equipadas de forma adequada à realização das provas, de acordo com o tipo de deficiência; e outras alternativas de formato para o cartão de gabarito, diferente do gabarito padrão que apresenta pequenos alvéolos em que os candidatos devem marcar suas respostas. (MAZZONI *et al.*, 2001, p. 122)

Além desse conjunto de diferenciais importantes, e para que tais alunos possam ter as condições essenciais para realizar o exame, cada tipo de NE exige um diferencial específico e que os autores enfatizaram ao descrevê-los:

São disponibilizadas as seguintes formas de atendimento ao vestibulando, conforme sejam as deficiências:

**Deficiência visual:** utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos óticos especiais, para portadores de deficiência subnormal ou reduzida. Utilização de recursos e de equipamentos específicos para cegos: provas orais, gravadas e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, ou outras ferramentas adequadas que atendam às necessidades do deficiente visual, como sistemas de leitura de texto digital ou com saída em voz.

**Deficiência física:** adaptação de espaços físicos, mobiliários e equipamentos. Utilização de provas orais gravadas, computadores e outros recursos.

**Deficiência auditiva:** presença de intérpretes de língua de sinais para viabilizar a compreensão dos comandos da prova surdo.

**Deficiência múltipla:** combinação de procedimentos de acordo com o tipo das deficiências associadas.

Nesse aspecto, o trabalho feito pela UEM é semelhante ao que está sendo feito em outras universidades que se adiantaram nessa atenção, como o trabalho desenvolvido na Universidade de Brasília, conforme relatado por Soares (1999).

Na etapa de correção das provas, outros cuidados devem ser tomados, como observar as características da expressão escrita de uma pessoa surda. No momento da elaboração das provas, também deve haver atenção às possíveis limitações dos candidatos, observando as limitações relacionadas às distintas deficiências. (MAZZONI *et al.*, 2001, p. 122-123)

Parece-nos particularmente interessante que, no começo dessa década, diferentes autores possam descrever essas iniciativas da UEM e citem também o caso da UnB, que também se adiantou nessa atenção, além de mencionar outras universidades, embora de modo geral. É preciso ressaltar, de qualquer modo, que os paradigmas aqui se limitam a universidades públicas e seria o caso de nos perguntarmos se universidades ou IES (Instituições de Ensino Superior) privadas teriam interesse em investir em tais iniciativas essenciais para esses alunos, considerando a necessidade de recursos materiais e de pessoal que elas representam.

Os autores citados ainda ressaltam, por fim, que a demanda de candidatos que solicitaram tais recursos especiais ao vestibular da UEM, na década de 1990, foi bastante pequena e menor ainda o número de aprovações. Eles afirmam que:

O insucesso no momento da admissão pode estar relacionado a problemas específicos desse processo, seja no vestibular ou no Enem, e também a problemas na formação obtida por esses candidatos nos níveis de ensino anteriores. (MAZZONI *et al.*, 2001, p. 123)

No que diz respeito à Admissão, as questões ligadas ao acesso à universidade passam primeiro por essa atenção especial reservada às condições mínimas necessárias para o candidato realizar e obter aprovação no vestibular,

uma situação, como sabemos, bastante complexa, e mesmo injusta e/ou questionável, mesmo em relação aos alunos não portadores de NE. Contudo, os problemas da chamada acessibilidade não cessam nessa primeira etapa. Um registro sucinto, acompanhado de uma reflexão bastante assertiva, relativo à questão do acesso pode ser encontrado em Rodrigues (2004). Ainda que o autor esteja falando da realidade portuguesa, na sua essência, ela não é diferente do que ocorre no Brasil, evidentemente:

O acesso não está no entanto resolvido. Penso mesmo que será um item permanente da luta por melhor qualidade de vida e por condições de cidadania para toda a população. Só alguns exemplos: apesar da legislação recentemente aprovada sobre barreiras arquitectónicas (Dec-Lei 127/97 de 22 de Maio) o certo é que as nossas cidades e povoações continuam e continuarão a ser verdadeiros quebra cabeças de barreiras arquitectónicas (que são, como se sabe, uma expressão física das barreiras sociais, culturais e de discriminação económica). As barreiras arquitectónicas têm que ser vistas não como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidade em todas as dependências dos edifícios. (Talvez fosse interessante que os conceptores de edifícios vivessem eles próprios a situação formativa de carência de acessibilidade, como experiência tendente a melhorar as soluções que propõem).

Outro aspecto ainda importante da acessibilidade física diz respeito à dignidade com que têm de ser concebidas. Lembro a história de um director de uma faculdade de que quando questionado sobre a inacessibilidade da sua escola a cadeiras de rodas, desmentia categoricamente dizendo que as pessoas com cadeiras de rodas poderiam entrar na escola através das portas da cantina...

Ainda no capítulo da acessibilidade física seria importante reflectirmos sobre a carga de esforço que é solicitada a pessoas com mobilidade reduzida para chegarem à escola, percorrem os longos corredores, mudarem de salas, deslocarem-se à cantina, etc. etc. Ainda que muitas vezes possíveis estas actividades tornam-se na prática impossíveis dado que se exige à pessoa com mobilidade reduzida, para além de todas as capacidades que se exigem aos outros estudantes uma condição física digna de atletas de alta competição. Mais uma vez este facto não contribui para uma igualdade de oportunidades. Seria interessante fazer uma curva e um protocolo de esforço de pessoas com mobilidade reduzida e compará-lo com pessoas sem dificuldades de mobilidade só considerando a frequência académica. (RODRIGUES, 2004, p. 2)

Essas ideias permitem evidenciar que Inclusão pode significar muito mais que garantir o direito de acesso do aluno portador de NE ao ensino superior. Elas destacam o fato de que quando reconhecemos o direito à igualdade de oportunidades, isso necessariamente deve implicar em um cenário de diferença de tratamento. (RODRIGUES, 2004) Assim sendo, é fundamental compreender que “se a Universidade quer assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terá que reflectir (sic) sobre as condições de acesso e de sucesso que é capaz de dar aos seus alunos.” (RODRIGUES, 2004, p. 2)

Na mesma direção aponta Thoma (s/d):

Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. E, como base para as reformulações necessárias, **tornam-se necessárias investigações** sobre as informações e formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, entre outras. (p. 2, grifo nosso)

## 1.2. A permanência

As informações a respeito do que acontece com os alunos portadores de NE, que ingressam no ensino superior, ou seja, quais são as condições efetivas dessa permanência nos cursos em que foram matriculados ainda é esparsa e também carecemos de uma pesquisa mais abrangente nessa direção.

No artigo de Malzzoni et al (2001), os autores nos apresentam o resultado de uma pesquisa realizada na UEM (Universidade Estadual de Maringá) com os alunos que solicitaram recursos especiais por ocasião do concurso vestibular, entre outros. Eles nos contam que durante uma reunião que os pesquisadores marcaram com esses alunos, obedeceu-se a um roteiro e os resultados serviram de base para o artigo citado.

Pareceu-nos que os alunos portadores de NE ouvidos, levantam os principais problemas de sua experiência de ingresso na universidade: elas vão desde a negação ou minimização, na fala dos alunos, acerca de suas dificuldades para estudar, até a exposição de reivindicações importantes. É o que podemos observar textualmente na divulgação do relatório da pesquisa:

Um estudante com paralisia cerebral solicitou que os professores compreendam que ele necessita de um tempo maior para realizar suas tarefas e que tenham uma maior tolerância, pois esta atitude psicológica também é importante para que ele conclua as tarefas.

Os estudantes com deficiência visual reivindicaram o acesso a tecnologias mais atualizadas para suas atividades na sala de aula, pois dispõem de computadores apenas em suas casas ou nas salas de trabalho de seus professores. Justificaram por que os gravadores são inadequados para que eles possam acompanhar as aulas e solicitaram tecnologias semelhantes aos sistemas de braille falado. Necessitam também de alguma bibliografia em forma digital, tais como dicionários e gramáticas para utilização na sala de aula.

Observamos que obter acessibilidade aos espaços físicos é interesse de todos, mas isso não é o suficiente. A acessibilidade à informação ganha maior importância ainda neste contexto de estudo. (MAZZONI *et al.*, 2001, p. 124)

Por esse relato pontual, podemos considerar em que esfera de problemas nos situamos nesse domínio e aos quais teremos todos de enfrentar na direção da inclusão efetiva desses alunos no ensino superior. Podemos estender essa generalização, que estamos aqui efetuando, também para o tópico que Mazzoni *et al.* (2001), em seu artigo, chamou “O que aprendemos com os alunos”. Esse subtítulo foi particularmente feliz. Nossa experiência no ensino fundamental e médio, com esse perfil de alunos, tem nos revelado que temos que aprender também com eles, como agir e lidar com sua própria situação. Essa abertura é que permite que o trabalho pedagógico avance e seja relevante para esse grupo de alunos:

A dinâmica utilizada na reunião permitiu que os alunos manifestassem opiniões sobre temas não contemplados no roteiro da entrevista e, devido ao alto grau de maturidade de alguns deles, aprendemos grandes lições, que devem ser divulgadas, tais como:

- um aluno manifestou que existe muita ignorância na Universidade, por parte de professores, de alunos e de

funcionários, acerca da forma como devem se relacionar com as pessoas portadoras de deficiência. Na sua opinião, é por essa razão que as pessoas, muitas vezes, não conversam com eles. Considera que esta ignorância em saber como relacionar-se com o aluno portador de deficiência é a maior barreira a ser superada;

- outro destacou que é necessário observar que a integração das pessoas portadoras de deficiências na sociedade é uma via de mão dupla. À medida que os professores tentam se adaptar aos alunos com necessidades educativas especiais, eles também estão se esforçando para se adaptar aos novos professores. Temos que agregar que, se em um sentido a relação é 1 para 1, pois geralmente o professor universitário não tem mais que um aluno com necessidades especiais em uma turma, no outro sentido, a relação é 1 para N, ou seja, o aluno necessita se adaptar à metodologia de cada um de seus novos professores;

- e outro observou que não há continuidade dentro do trabalho pedagógico feito pelos professores. Na opinião dele, os professores não trocam informações entre si e as dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais não são discutidas. Como consequência dessa situação, em cada período letivo, ele se vê obrigado a explicar novamente suas necessidades para todos os seus novos professores. (p. 125)

Essa última reivindicação aponta para um problema de comunicação entre os professores, mas podemos considerá-la como sintoma de um problema muito maior: a falta de uma política da instituição em questão, e não seria ela a única, que não promove programas de formação continuada para que os seus professores sejam informados sobre como atuar nesse contexto, ou mesmo que dissemine as informações necessárias e propicie uma melhor qualidade no atendimento a esses alunos.

Além dos cursos presenciais, há também, hoje, a disseminação da chamada Educação a Distância (EAD). Nesse sentido, por exemplo, encontramos a declaração de Menezes (2010):

Ao ingressar na PUC Minas como docente em 2003, e na PUC Minas Virtual, em 2006, foi possível identificar que jovens e adultos, de baixa renda, que buscavam a continuidade de seus estudos para manter-se no mercado de trabalho, era o público alvo dos cursos de graduação a distância. Considera-se, portanto, que a EAD é uma possível solução para atender à demanda reprimida de educação superior, chegando até os alunos nas regiões mais remotas do país, aos brasileiros que moram em qualquer parte do

mundo (a diáspora brasileira), além daqueles com algum tipo de necessidade especial. (p. 8)

A professora de Belo Horizonte, afirma ainda que “a facilidade do acesso às aulas, a ausência de locomoção contínua e as tecnologias digitais transformaram a EAD em alternativa para as pessoas com deficiência.” (MENEZES, 2010, p. 9)

Consideramos bastante importantes os depoimentos, embora também pontuais, que ela recolheu e nos apresenta em seu artigo, pois, de fato, ajudam-nos a compreender esse processo. Afinal, considerá-los faz parte de nossa compreensão de que é fundamental ouvir os alunos com necessidades especiais para sabermos quais os caminhos que ainda devemos tomar no trabalho de inclusão a que nos propomos. Além disso, ela também se preocupou em colher dois depoimentos de educadores envolvidos no trabalho em EAD com deficientes. Vejamos todos eles:

A tecnologia me trouxe de volta aos estudos. Sofri um acidente de carro e ao ver que não poderia mais andar, pensei até em desistir... Minha prima me falou do curso a distância e comecei a fazer. Estudo em minha casa e faço até trabalho em grupos pela internet. No mundo globalizado não há mais a necessidade de uma presença física para fazer cursos. A tecnologia já aproxima os universos internos e externos. (Aluna 5 - graduação a distância - def. locomotora).

Prezada Coordenadora, gostaria de frisar que a PUC Minas Virtual está muito a frente que a maioria das instituições de ensino superior em termos de inclusão. A principal adaptação feita para que eu tivesse acesso total ao curso, foi no que tange à mentalidade e disponibilidade dos profissionais que trabalham na EAD da PUC, pois quando levanto qualquer tipo de problema de acessibilidade, todos se voltam imediatamente para tentar achar uma solução às minhas demandas e adaptar o que for necessário. Um exemplo desta preocupação dos profissionais do curso foi uma reunião agendada pela coordenação pedagógica, de sua própria iniciativa, a fim de levantar problemas e soluções para mim. Outro exemplo é a atitude da equipe de professores e tutores que vão percebendo minhas demandas e dando soluções. Não há formato pronto para um curso receber um PNE, mas sim com o dia a dia este formato vai sendo construído. Posso afirmar, por ser professor de ensino presencial e coordenador de EAD de outra IES, que a qualidade do curso da PUC Virtual é muito boa, e que minhas expectativas com o curso estão sendo plenamente atendidas. De fato estamos sendo incluídos. (Aluno 1 - cego).

Os motivos que me fizeram optar por esta modalidade foi a vantagem de poder administrar melhor as minhas atividades profissionais já que posso escolher os horários para me dedicar aos estudos. O material on line e impresso facilita muito os meus estudos. Optei pela PUC Virtual por ser, de fato, uma universidade inclusiva. (Aluno 6 - surdo).

Em minha convivência com alunos com deficiências no curso superior PRESENCIAL, percebo muitíssimas dificuldades de acompanhamento de exercícios e cálculos. Por mais que se esforcem e são apoiados por intérpretes, o rendimento é baixo. No curso a distância, eles têm material todo disponibilizado e explicado, e podem estudar utilizando o tempo necessário para desenvolver as atividades, enviar correio para tirar dúvidas, enfim, é muito mais viável e possibilita a real aprendizagem para quem quer investir no curso. (Professor L).

Para mim tem sido gratificante ter dois casos de alunos, um cego e outro surdo. Não tenho muita experiência em lidar com alunos com deficiência, mas com apoio da coordenação e dos próprios alunos estou melhorando a minha prática e vendo que é possível contribuir para a aprendizagem deles a distância. As reuniões e palestras que temos com o Núcleo de Apoio à Inclusão também contribuem para termos um olhar mais atento, tanto para os alunos com deficiência, como para aqueles com dificuldades na aprendizagem. (Tutora C). (MENEZES, 2010, p. 9-10)

A professora não analisa detidamente essas falas, que por si só são relevantes para demonstrar o grau de satisfação desses alunos e educadores. Como ela mesmo diz, seu trabalho apresentou realmente “mais perguntas do que respostas no que se refere às aproximações entre educação a distância e inclusão” (MENEZES, 2010, p. 10) e concordamos com ela, quando afirma que ele “mostra que o acesso e a permanência no ensino superior tem sido vivenciado [ao menos nessa modalidade], como pode ser confirmado nas falas dos depoentes.” (MENEZES, 2010, p. 10)

Um aspecto interessante é demonstrado pelo depoimento do aluno cego, e que diz respeito ao esforço dos professores daquela instituição em solucionar os problemas dos alunos e em irem construindo ao longo do curso o próprio aprendizado nesse sentido, ou seja, do esforço em aprender a aprender a trabalhar com o aluno com NE na modalidade EAD. Poderíamos nos perguntar se o fator “distância” não seria um elemento que contribuiria para facilitar a busca de soluções educativas, uma vez que a sala de aula presencial parece oferecer

entraves para muitos alunos, conforme o depoimento do professor que afirma as dificuldades que experimenta com os alunos do ensino presencial. De certo modo, parece que a educação a distância oferece melhores condições de trabalho a professores e alunos, por conta do tempo maior que esse aluno tem disponível para se dedicar a determinada tarefa, por exemplo.

Por fim, é preciso compreender que a inclusão de portadores de necessidades especiais no ensino superior vai além do acesso, evidentemente, e o que importa é pensar nos recursos que permitem sua permanência e o sucesso, que é almejado por todo aluno que ingressa no ensino superior, seja ele deficiente ou não.

Enquanto nesse capítulo tratamos dos limites dessa inclusão, no próximo pretendemos refletir sobre as perspectivas e avanços necessários, acrescentando um dado novo e que consideramos relevante e também em diálogo com a bibliografia que ora consultamos.

### Capítulo 3

## INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE EFÊMEROS AVANÇOS, QUAIS PERSPECTIVAS?

Vimos, no capítulo anterior, exemplos pontuais de avanços na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: desde o exemplo das instituições que se preocuparam em permitir o acesso dessas pessoas em suas salas de aula, dando uma atenção especial a cada caso, já a partir do ingresso, como, por exemplo, no cuidado que demonstraram com os exames vestibulares voltados a elas; passando por aquelas instituições que já pensam e se preocupam com a questão das necessidades educativas especiais propriamente ditas, e que possam garantir a permanência de tais alunos em seus bancos escolares universitários, bem como o exemplo mais bem sucedido e que se situou no campo do ensino a distância.

Contudo, estamos ainda distantes de observar iniciativas tão numéricas ou diversificadas como aquelas que procuram suprir a demanda atendida nos níveis de escolaridade que antecedem o do ensino superior. No entanto, o que de fato ainda falta? Quais avanços e perspectivas podemos considerar relevantes, se pretendemos assistir a essa população oriunda do ensino médio e que, por ter assegurada a sua formação nesse nível e após concluí-lo, pretenda adentrar nas faculdades, universidades, enfim, em instituições brasileiras de ensino superior, em geral?

Embora tenhamos a intenção de falar em avanços e perspectivas, só podemos de fato apontar em relação a essas, os limites que entravam essa conquista para os alunos, e que seria também uma conquista para as próprias instituições de ensino e para a sociedade brasileira em geral. Um dado que nos parece de extrema importância está circunscrito nos limites dessa pesquisa em particular. Quando pretendíamos fazer o levantamento da bibliografia que deveria

subsidiar a proposta do estudo, utilizamos um dos recursos disponíveis para esse tipo de levantamento, que é a busca na *web*.

Considerando apenas o âmbito do *site* mais popular entre estudantes e público em geral, e que detém o domínio de utilização expressiva no mercado, o Google, podemos, já de antemão, ter um espelhamento inicial das condições pelas quais essa temática tem sido refletida em nosso meio.

Apenas como ilustração, copio a primeira página que aparece como resultado da pesquisa no Google para a expressão “inclusão de deficientes no ensino superior” e que podemos inscrever no campo que essa ferramenta *on-line* designa como “pesquisa avançada”.Veamos os resultados:

Aproximadamente 223 resultados (0,25 segundos)

Resultados da pesquisa

1. [PDF] Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho ...  
Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat - Ver em HTML Inclusão de deficientes no ensino superior : o trabalho docente frente ao processo de inclusão / Lilian de Fatima Zanoni Nogueira. -- Sorocaba, SP, ...  
[educacao.uniso.br/prod\\_cientifica/alunos/2010/Lilian\\_Zanoni.pdf](http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Lilian_Zanoni.pdf)
2. Cota não garante inclusão de aluno deficiente em universidades - // A constatação de que a inclusão de deficientes no ensino superior passa antes por um esforço na educação básica é evidenciada também pelo Censo Escolar do ...  
[www.guiame.com.br/v4/materia.asp?cod\\_pagina...](http://www.guiame.com.br/v4/materia.asp?cod_pagina...) - Em cache
3. Cota não garante inclusão de aluno deficiente. 11 maio 2009 ...  
A constatação de que a inclusão de deficientes no ensino superior passa antes por um esforço na educação básica é evidenciada também pelo ... [www.livroacessivel.org/cota-nao-garante-inclusao.php](http://www.livroacessivel.org/cota-nao-garante-inclusao.php) - Em cache - Similares
4. Ação Educativa: Item 123456789/1110 de EFA TIBALLI - 2005 - Artigos relacionados NÃO PUDEMOS CONSTATAR A INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR. OS JOVENS QUE ESTÃO NESTE SEGMENTO DE ENSINO CONTAM COM A AJUDA DE SEUS FAMILIARES E ...  
[www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1110](http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1110) - Em cache
5. Cota não garante inclusão de aluno deficiente - PPCOR - PROGRAMA ... 11 maio 2009 ... A constatação de que a inclusão de deficientes no ensino superior passa antes por um esforço na educação básica é evidenciada também pelo ... [www.lpp-buenosaires.net/olped/.../exibir\\_noticias.asp?...](http://www.lpp-buenosaires.net/olped/.../exibir_noticias.asp?...) - Em cache

6. Dia 3, quarta-feira - CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial 96, INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR E O ENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE Lilian de Fatima Zanoni Nogueira, Eliete Jussara Nogueira ...  
[www.cbee4.ufscar.br/programa\\_oral\\_1.php](http://www.cbee4.ufscar.br/programa_oral_1.php) - Em cache

7. [PDF] Universidade de Brasília – UnB Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat de NM Santos - 2010 3.4 A inclusão de deficientes no ensino superior 22. 4 Política de cotas para deficientes nas ...  
[bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1333/.../2010\\_NayaraMagalhães Santos.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1333/.../2010_NayaraMagalhãesSantos.pdf)

8. Notícias | Portal da Juventude 11 maio 2009 ... A constatação de que a inclusão de deficientes no Ensino Superior passa antes por um esforço na educação básica é evidenciada também pelo ...  
[www.juventude.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=1235&c...](http://www.juventude.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=1235&c...) - Em cache

9. [06:50] OAB-PA quer inclusão de deficientes - Ordem dos Advogados ... OAB-PA quer inclusão de deficientes no ensino superior. Alterar o tamanho da letra +A -A. Belém, 12/09/2006 - A Seccional do Pará da Ordem dos Advogados do ...  
[www.oab.org.br/noticia.asp?id=7887](http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=7887) - Em cache

10. Agenda - Coordenadoria de Comunicação - UFRJ - [www.olharvital.ufrj.br](http://www.olharvital.ufrj.br) 31 jul. 2008... aborda diferentes aspectos de temas importantes como dengue, alvos terapêuticos no câncer e inclusão de deficientes no ensino superior. ...  
[www.olharvital.ufrj.br/2006/index.php?id\\_edicao...5](http://www.olharvital.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao...5) - Em cache<sup>1</sup>

Como podemos ver, aparecem dez resultados iniciais, de um total que a página informa ser de 223 “resultados”. Trata-se de um número pequeno, em se tratando de uma pesquisa do Google. Se utilizássemos, por exemplo, a expressão “Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais no Ensino Superior”, o resultado seria de apenas 8 sites. Assim sendo, nos limitaremos tão somente, a título de exemplificação, aos resultados que aparecem na primeira página dessa pesquisa efetuada. Dos 10 resultados, 4 referem-se ao compartilhamento de uma matéria jornalística da Agência Folha *on-line*, assinada por Antônio Góis, e que foi veiculada nos quatro sites em questão: “Guia-me – Divulgação, Informação e Conteúdo”, “Livro Acessível”, “Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais” e “Juventude.SP”.

---

<sup>1</sup> Essa página de resultado de busca do site Google pode ser localizada e está disponível em: [http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&lr=&as\\_qdr=all&q=%22inclus%C3%A3o+de+deficientes+no+ensino+superior%22&aq=f&aqi=&aql=&oq=](http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&lr=&as_qdr=all&q=%22inclus%C3%A3o+de+deficientes+no+ensino+superior%22&aq=f&aqi=&aql=&oq=) Consultada em: janeiro de 2011.

A Notícia trata de um debate que ocorria no Congresso Nacional, em 2009, acerca da aprovação de cotas de 10% das vagas em universidades públicas para deficientes. Lendo a notícia, constatamos, por exemplo, que, naquele período, a reportagem do veículo da mídia apurou que:

Segundo o Mapa das Ações Afirmativas do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), há 19 instituições públicas de ensino superior - de um total de 249 no país - com algum tipo de ação afirmativa beneficiando deficientes. Na maioria dos casos, são estabelecimentos de pequeno porte.

A Folha selecionou quatro instituições de maior porte que já adotam o sistema há, pelo menos, três anos: as universidades estaduais do Rio de Janeiro, de Goiás, do Rio Grande do Sul e a federal do Maranhão.

Em todas, o relato foi o mesmo: o percentual de deficientes beneficiados foi sempre inferior a 1% do total das vagas ou matrículas.<sup>2</sup>

Além da notícia na íntegra, veiculada nos quatro *sites*, na página de resultados da busca aparecem ainda, em endereços distintos, dois documentos no formato PDF e que veiculam, por sua vez, a íntegra de duas dissertações de mestrado, uma defendida na Universidade Católica de Goiás e outra da Universidade de Sorocaba. Há, em outro endereço, um terceiro documento, que verificamos se tratar de um TCC de uma aluna de graduação do Departamento do Serviço Social, da Universidade de Brasília. Todos esses trabalhos têm a questão da inclusão de deficientes no ensino superior como tema.

É importante que se faça aqui um adendo, em relação a questões importantes. A primeira, diz respeito à veiculação desses documentos e que estão no suporte que lhe é próprio para divulgação on-line, mas isso não significa que tenham sido referendados pela instituição acadêmica. Afinal, quais foram os resultados da análise ou avaliação desses trabalhos nas instituições em que foram desenvolvidos? Muito provavelmente foram todos aprovados, uma vez que terminaram por serem divulgados, mas como foram avaliados? Foram julgados relevantes? Podem mesmo servir de referência para estudos como o nosso?

---

<sup>2</sup> A matéria encontra-se reproduzida nos respectivos *sites* citados, cujos endereços constam na página de resultado de busca do Google, mencionada na nota anterior e que foram consultadas no mesmo período.

Temos ainda uma outra questão importante: é a de que há nesses trabalhos, evidentemente, os nomes dos orientadores, em geral, professores doutores, contudo, todos esses trabalhos representam a produção inicial de pesquisadores, quem sabe ainda em início de carreira.

Assim, notamos uma ausência, nesse primeiro resultado da referida busca, de nomes de pesquisadores cujos trabalhos fossem mais referendados academicamente, ou seja, o que estamos procurando questionar é a falta de veiculação, ao menos por meio desse canal, de trabalhos de doutores, por exemplo. Assim sendo, cabe ainda um questionamento: se tais trabalhos não estão nas plataformas disponíveis, seria porque não estão sendo desenvolvidos? É de se estranhar que não tenhamos nenhum trabalho sobre a temática publicado, por exemplo, em periódicos abrigados na plataforma SciELO: uma plataforma de referência no país, na divulgação acadêmica das pesquisas realizadas nas mais distintas áreas do saber.

Ainda aparecem na lista de resultados e que estamos utilizando para compor essa reflexão, no site da revista eletrônica “Olhar Vital”, da UFRJ, o tema da expressão pesquisada, citado como compondo uma das preocupações da II Semana de Pós-graduação de Bioquímica Médica da UFRJ, e, ainda, notamos que esse também será um tema de discussão de um encontro da Comissão de Saúde da Seccional do Pará da OAB, veiculado na página que divulga tal encontro.

Por fim, a expressão irá aparecer em títulos de diversos trabalhos de apresentações orais em uma mesa que teve como eixo temático “Alunos com necessidades especiais: no ensino superior”, durante o IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, ocorrido entre os dias 2 e 5 de novembro de 2010, e sediado na Universidade Federal de São Carlos.

Esse pareceu-nos o dado mais relevante dessa pesquisa, e que aqui estamos trazendo como um paradigma do contexto das próprias ações acadêmicas, veiculadas na internet, em relação à questão da inclusão de

deficientes no ensino superior. O *site* que veicula as informações acerca desse congresso é por si só um dado muito importante: ele nos dá notícia do grau das perspectivas e mesmo do avanço em relação ao tema.

Primeiramente, é preciso que divulguemos também aqui, como não há registro escrito disponível dessas comunicações, um dado e que concerne aos títulos dos trabalhos apresentados e aos nomes dos pesquisadores responsáveis, que participaram da referidas apresentações (embora também não saibamos qual a titulação acadêmica desses pesquisadores: são alunos de graduação, de pós-graduação, professores?):

Alunos com necessidades especiais: no ensino superior

14:00 - 16:00 h AT-2 - sala 26

Coordenador: Zenita Cunha Guenther

330 A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe - Verônica dos Reis Mariano Souza

831 O aluno com deficiência na educação superior: caminhos e descaminhos da inclusão na cidade de Maceió/AL - Thiago Hallison Medeiros de Lima, Neiza de Lourdes Frederico Fumes

836 A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior - Maria Helena Candelori Vidal, Marcela Caroline Faria, Sônia Bertoni, Carmem Regina Calegari

449 Deficiente visual: o direito à educação e à acessibilidade no ensino superior - Amanda Oliveira dos Santos, Débora Pereira da Silva, Andrezza Belota Lopes Machado

96 Inclusão de deficientes no ensino superior e o envolvimento do trabalho docente - Lilian de Fatima Zanoni Nogueira, Eliete Jussara Nogueira

470 Análise de um processo de capacitação docente para inclusão de alunos com necessidades especiais nos cursos da UTFPR – Campus Cornélio Procópio - Luzia Rodrigues Cardoso, Célia Regina Vitaliano<sup>3</sup>

Como é possível perceber, os trabalhos voltados ao eixo temático em questão, espelham diferentes preocupações e, como o congresso é nacional, temos representantes de diferentes lugares do Brasil: ao menos duas

---

<sup>3</sup> Essa programação encontra-se disponível no endereço eletrônico constante da página de resultado de busca do Google: [http://www.cbee4.ufscar.br/programa\\_oral\\_1.php](http://www.cbee4.ufscar.br/programa_oral_1.php) Consultado em: janeiro de 2011.

universidades do nordeste e uma do Paraná tiveram suas experiências na área divulgadas.

Assim, notamos uma perspectiva de organização da comunidade acadêmica, manifestada em eventos desse tipo. A visita à *homepage* do Congresso permite compreender melhor sua história, sobretudo a partir do texto da comissão organizadora do evento, que apresenta o histórico dessa organização, reproduzida aqui na íntegra:

O IV Congresso Brasileiro de Educação Especial/VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial é uma proposta conjunta da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, que consideram que o evento é uma ação importante para estimular a produção científica nessa área, divulgar o conhecimento que vem sendo produzido, promover o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais, e atender a demanda emergente por novas práticas decorrente da diretriz política educacional de inclusão escolar adotada pelo país.

#### **Histórico**

A ABPEE, foi criada em 13/08/1993, na cidade do Rio de Janeiro e conta atualmente com cerca de 350 afiliados. Trata-se de uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que tem por objetivo congregar pesquisadores da área de Educação Especial, promover ou apoiar conclaves científicos, cursos de aperfeiçoamento e especialização, em parceria com universidades; e manter um veículo de publicação visando à disseminação e a socialização do conhecimento científico na área de Educação Especial.

Em 1992 a ABPEE criou um periódico da área, a Revista Brasileira de Educação Especial, que sofreu alguns atrasos na periodicidade no início, mas que posteriormente, estabeleceu sua regularidade a partir de 2001, sendo atualmente classificada no Qualis/CAPES, com o conceito periódico A2. A partir da regularização de seu periódico, a ABPEE ao completar seus 15 anos de existência, ousou investir em novas metas e promoveu, juntamente com o PPGEES da UFSCar, seu primeiro evento científico de âmbito nacional, que foi o I Congresso Brasileiro de Educação Especial realizado em 2003.

O histórico do PPGEES de promover eventos na área de Educação Especial teve seu início em 1982, com a realização do primeiro da série denominada “Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental”, que era a princípio um espaço interno de intercâmbio interno entre alunos e docentes. Durante a década de 80 os ciclos

passaram a atrair cada vez os mais pesquisadores e profissionais da área, de todo o país, o que denunciava a falta de espaços suficientes para discussões sobre a Educação Especial nesse período.

Atendendo a demanda constatada, o PPGEES optou por socializar o evento, e os “Ciclos de Estudos sobre Deficiência Mental” passaram a se configurar num importante espaço para o intercâmbio científico no país. Embora a relevância dos eventos científicos em Educação Especial tenha se ampliado ao longo dos anos, a partir da 8ª versão do ciclo, realizada em 1995, o PPGEES teve dificuldade em obter financiamento das agências e a organização dos ciclos teve que ser temporariamente suspensa.

A partir de 2003, a ABPEE e o PPGEES, se uniram para recuperar o espaço de intercâmbio científico específico na área, e juntos promoveram O I , o II e o III Congresso Brasileiro de Educação Especial/ I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, todos realizados no campus da Universidade Federal de São Carlos, em 2003, 2005 e 2008, respectivamente.

Os resultados da última edição deste evento em 2008 foram:

1. Uma programação de atividades contendo: 1 Conferência de Abertura, 16 Mesas-Redondas; 8 Simpósios, 83 Sessões de Comunicação Oral, 2 sessões de apresentação de pôsteres, 3 sessões de exibição de vídeos-documentários, 43 mini-cursos, e lançamento de 23 livros de pesquisadores de diversas partes do país e de dois periódicos científicos;
2. Apresentação de 790 trabalhos (347 de comunicação oral, 262 pôsteres científicos, 52 pôsteres 170 e 11 vídeos-documentários);
3. Participação de 82 pesquisadores convidados, de 38 diferentes universidades;
4. Publicação de um livro de programa e de resumos dos trabalhos aprovados para a apresentação;
5. Publicação de um CD contendo todos os trabalhos completos aprovados para a apresentação na íntegra.
6. Inscreveram-se no Congresso 1456 participantes, sendo 64 % destes profissionais ligados às universidades (docentes, estudantes de graduação e de pós-graduação). Os demais eram professores da rede regular ou de escolas especiais (23%) e profissionais liberais (13%). Entretanto, dos 1496 inscritos compareceram de fato ao congresso 1290 deles, que somados aos 85 convidados, 170 pareceristas e 97 alunos monitores (graduação e pós graduação), perfizeram um total de 1642 pessoas participantes do congresso. Em relação à proveniência dos participantes, cerca de metade deles eram do Estado de São Paulo (52%), e o restante de, mas houve representantes de 24 outros estados.

Ressalta-se ainda que se encontra em preparação um livro contendo os trabalhos completos de pesquisadores convidados que deverá ser lançado por ocasião do IV CBEE.

Assim, tendo em vista os resultados da terceira versão do evento, a comissão organizadora concluiu que os objetivos do evento foram plenamente atingidos, uma vez que os resultados superaram as expectativas iniciais, e que de fato, o congresso se constituiu de fato num importante fórum de intercâmbio entre profissionais que atuam em Educação Especial (pesquisadores, políticos e prestadores de serviços), que puderam debater questões que viabilizassem formas de pensar e agir com maior eficiência nesta área. Mais do que isso, o sucesso do evento demonstrou que a área continua carecendo de um espaço próprio para divulgar e debater suas produções científicas, que vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos. Tendo atestado a importância de eventos científicos específicos, para além da inserção nos eventos mais gerais que compreendem a área da Educação como um todo, o congresso sedimentou a base para a continuidade desse tipo de iniciativa.

O objetivo geral do evento do III Congresso Brasileiro de Educação Especial será o de promover um fórum próprio para a área de intercâmbio entre profissionais que atuam em Educação Especial (pesquisadores, políticos e prestadores de serviços) para debater questões que viabilizem formas de pensar e agir com maior eficiência nesta área.

O programa do evento prevê a realização de simpósios, mesas redondas e mini-cursos, planejados com o propósito de tentar atender às diferentes expectativas e necessidades dos diferentes profissionais da comunidade acadêmica e profissional da área de Educação Especial.

Comissão Organizadora<sup>4</sup>

Parece importante ressaltar, nessa citação, o apoio pioneiro de uma universidade federal, a UFSCar, a essa entidade, e o episódio registrado em 1995 da falta de apoio financeiro à iniciativa da entidade, por parte dos órgãos financiadores de pesquisa no país. Mas, sobretudo, é preciso destacar o fato de que essa iniciativa tem dado frutos, como a publicação do periódico citado, que é reconhecido pela CAPES, além dos Congressos realizados e da expressiva participação da comunidade acadêmica nesses eventos. E, sobretudo, no caso específico desse último, é preciso evidenciar a preocupação com essa perspectiva

---

<sup>4</sup> Esse texto do site do CBEE está disponível no endereço: <http://www.cbee4.ufscar.br/index.php> Consultado em: janeiro de 2011.

específica da inclusão, pelo eixo temático “Alunos com necessidade especiais: no ensino superior”.

Acreditamos que são iniciativas como essas que poderão fazer crescer a preocupação com o tema, bem como o desenvolvimento das práticas cotidianas de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, nas instituições de ensino superior.

Essas ações precisam ser, cada vez mais, difundidas e apoiadas por professores, que percebam que essa é uma realidade condizente com os paradigmas que foram abertos pelas iniciativas apontadas no primeiro capítulo, e que já têm registrado o seu desenvolvimento nos cursos iniciais da formação escolar de todos os cidadãos. Agora, é preciso que esse espaço seja ampliado também pela iniciativa da comunidade acadêmica, que faz a realidade do ensino superior no país e que poderá garantir um crescimento das políticas de integração das pessoas portadoras de necessidades especiais. Essa ação deve reverberar também no mercado de trabalho, o que, por sua vez, está respaldado na lei de cotas de inclusão de deficientes no mercado de trabalho, por exemplo.

Podemos, por ora, concluir que há muito por ser feito, mas também que os caminhos estão abertos e, embora no meio acadêmico as iniciativas sejam ainda isoladas e pontuais, a existência de uma organização como a ABPEE pode representar um avanço considerável na continuidade e no estímulo para que o engajamento em relação a essa causa ocorra em um número ainda maior de educadores, inclusive nos educadores de instituições de ensino superior. Pois somente assim, poderemos chegar à conquista daquilo que defendem Mazzoni *et al.* (2001), aos quais pretendemos aqui nos juntar e fazer coro:

Sendo a educação um processo contínuo, faz-se necessária a elaboração de políticas institucionais universitárias que contemplem a situação das pessoas portadoras de deficiências em seus distintos níveis de participação, ou seja, não apenas em situação de aluno, mas também na de professor e de funcionário. (p. 125)

Essa citação é bastante adequada para finalizar a reflexão que aqui nos propusemos a fazer, porque por sua natureza já aponta para uma realidade para a qual muitos pesquisadores, especialistas e educadores precisam ainda despertar: quando falamos em inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino superior, só pensamos nos alunos, mas, em verdade, essas pessoas podem cobrir toda a esfera da vida acadêmica, elas podem ser também professores, funcionários. Ser portador de necessidade especial não significa apenas nascer em uma família e ser um filho, mas significa nascer em uma sociedade e, portanto, ter o direito de se formar para ser um profissional e, assim, exercer a cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, procuramos percorrer, inicialmente, os caminhos para a inclusão em todos os níveis de escolaridade, em seus antecedentes históricos, o que nos permitiu entender que diversos estágios foram necessários até que pudéssemos, nos nossos dias, considerar a preocupação com a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais também no ensino superior. Vimos que a integração dessas pessoas, por meio do atual modelo de educação inclusiva, reflete a compreensão de que esse é um direito humano historicamente construído a partir das lutas dos principais interessados: o grupo social composto pelos portadores de necessidades especiais, suas famílias e profissionais da área de educação.

O princípio que fundamenta essa reivindicação se baseia na compreensão da inclusão social como direito do cidadão. Já não há espaço para a crença na deficiência em um processo de culpabilidade do deficiente, ou seja, não podemos considerar, como ocorrido nos processos históricos de exclusão, que o problema esteja na pessoa ou em sua deficiência, mas, pelo contrário, é preciso ter clareza de que o problema é social, está na sociedade, quando deixa de criar espaços e condições físicas e sócio-econômicas que permitam a todos gozar plenamente da igualdade de oportunidades, de participação, enfim, de exercerem seu papel como cidadãos.

Vimos que esse processo está respaldado na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidade Educativas Especiais, portanto, em um movimento global em torno da questão, que é relativamente recente (1994).

No Brasil, embora as preocupações com a inclusão de alunos, portadores de algumas necessidades especiais já venha ocorrendo desde a década de 1970, esse movimento somente se fortaleceu a partir da Constituição de 1988, que

atendeu ao apelo de um movimento crescente por democratização e, em particular, também pela inclusão. Tal relação, a da educação básica como direito de todos, se sustenta também no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e se manifesta na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) como regulamentadora das condições para o atendimento de crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais.

É por esse motivo que a inclusão na escola fundamental e no ensino médio de crianças e jovens com esse perfil foi tendo uma crescente aceitação e foi aos poucos se efetivando. Nesse processo, mais vagas foram surgindo e o atendimento a um crescente número de diagnósticos, que a escola passou a acolher, foi ampliado.

Notamos que, embora nas séries iniciais, a realidade da inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, bem ou mal, já se encontre assentada, o mesmo ainda não ocorre na continuidade dos estudos desses alunos egressos, então, do ensino médio, ou seja, na realidade das IES (Instituições de Ensino Superior).

Tanto a Constituição, como a LDB, estabelecem a educação especial como um atendimento a ser oferecido a todos os níveis de ensino, uma vez que essa última estabelece a necessidade das instituições de ensino incorporarem o conceito de inclusão.

Em relação ao ensino superior, como vimos, existem apenas algumas atitudes reguladoras: a Portaria MEC nº 1.793/1994; o Aviso Circular MEC/GM nº 277 e a Portaria nº 3.284/2003. Cada um desses aparatos legais resultou em um avanço importante, embora muito tímido e, como vimos, redutores, uma vez que a denominação “portadores de necessidades educativas especiais” comporta uma extensão muito maior do que aquela que alguns desses documentos cobrem em seus detalhamentos.

Vimos também, a partir do segundo capítulo, quais são de fato os limites para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais quando, por fim, ingressam no ensino superior. Procuramos, de acordo com a pesquisa bibliográfica que desenvolvemos, localizar os limites que hoje são vivenciados na luta pela inclusão na esfera dos bancos universitários.

Tais limites se desdobram em duas vertentes. A primeira se dá logo pelo acesso desses alunos ao ensino superior. Se a realidade do vestibular já é um empecilho para muitos alunos que não se enquadram no perfil de alunos como o que é o alvo de nossa preocupação, para esses, ou seja, para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais o problema do acesso passa pelas condições especiais sob as quais devem ser atendidos desde o exame vestibular, que é o que permite o acesso ao ensino superior, pois cada deficiência exige um tratamento adequado (condições de tempo e de instrumentos necessários para cada caso). Além disso, o acesso, evidentemente, também tem suas particularidades para alunos com mobilidade reduzida, uma vez que toda uma arquitetura de conveniência deve ser considerada nos prédios das instituições.

A conclusão a que chegamos é a de que quando reconhecemos o direito à igualdade de oportunidades, isso implica, necessariamente, em um cenário de diferença de tratamento, como afirma Rodrigues (2004). Também aqui, já a partir da problemática do acesso, percebemos que, para as reformulações necessárias, a formação e informação dos docentes das instituições é o que, de fato, garante poder ou não atender a diferentes demandas, o que influi nos resultados das experiências de inclusão, e que serão vivenciadas pelas instituições de ensino superior. (THOMA, s/d)

Já a segunda vertente que percorremos em nossa investigação foi em relação à permanência dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais nos cursos superiores que os acolheram. Mesmo que as pesquisas para diagnosticar os limites e apontar as experiências bem sucedidas ou não sejam exíguas, foi possível perceber que os próprios alunos, em alguns casos, desejam

minimizar seus problemas, em seus relatos, ou ainda tenham reivindicações importantes para fazer, que vão desde a adequação do espaço e de materiais específicos para cada deficiência, até a questão de tolerância de tempo. Em relação aos professores, é necessário que identifiquem as particularidades desses alunos, em relação ao restante da turma, e atualizem seus conhecimentos e interesses, em relação a cada tipo de necessidade especial de que seus diferentes alunos sejam portadores.

Notamos que, de fato, o que ainda falta é uma política de inclusão por parte das instituições de ensino, que possa promover programas de formação contínua para que seus professores possam saber como atuar de modo a propiciar uma melhor qualidade no atendimento aos alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Foi bastante interessante o registro, na nossa pesquisa, do caso da modalidade de EAD da PUC Minas, em que alunos e educadores demonstraram estar bastante satisfeitos. Isso parece indicar que, provavelmente, o grau de satisfação esteja relacionado às melhores condições de trabalho de ambos, sobretudo no que diz respeito ao fator tempo, embora não possamos deixar de considerar que no ensino a distância conta bastante a individualidade dos processos, um condição bastante diversa do ensino presencial, quando os diferentes de fato se encontram no mesmo espaço, lugar para o exercício do convívio e do aprendizado e da administração de toda a sorte de conflitos.

A partir do terceiro capítulo, procuramos enfatizar que os avanços são efêmeros ainda no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior, e que isso se dá, sobretudo, porque não parece haver interesse por parte do conjunto majoritário de professores das universidades. Notamos, no âmbito dessa pesquisa, a ausência de trabalhos de docentes pertencentes à alta hierarquia universitária, como professores doutores, por exemplo, e que isso se evidencia no simples exercício de pesquisa pela Internet. Não há artigos voltados à questão ou relatos de pesquisas, que não

sejam, principalmente, de pesquisadores iniciantes no exercício dos estudos universitários.

Essa conclusão foi possível e comprovada através do exemplo da página inicial do resultado de busca no Google. Causou-nos espécie não estar disponível ao menos um periódico ou divulgação de pesquisa na plataforma SciELO, por exemplo, considerado o espaço por excelência da divulgação de pesquisas importantes em cada área acadêmica.

Contudo, é fundamental que a divulgação do tema da inclusão de alunos deficientes no ensino superior seja pertencente ao rol de preocupações da ABPEE, bem como o apoio pioneiro da UFSCar às iniciativas daquele entidade, na direção da promoção dos eventos necessários à consolidação da preocupação com o tema, bem como o desenvolvimento de iniciativas que alimentarão as práticas cotidianas de inclusão das pessoas portadores de necessidades educativas especiais nas instituições de ensino superior, uma vez que serão essas práticas cotidianas que sustentarão o ingresso, a permanência e a inserção dessas comunidades no mercado de trabalho, na convivência saudável e estável no seio da sociedade, portanto, em exercício pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O. Atendimento Educacional Especializado – Concepção, princípio e aspectos organizacionais. In: **Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2007.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, Constituição Federal Brasileira. Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Secretaria de Educação especial, MEC/SEESP, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação. Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdo sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, Brasília, DF, 1996.

FERREIRA, S. L. Ingresso, Permanência e Competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.13, nº 1, p.43-60, Marília, Jan.- Abr. 2007.

MAZZONI, Alberto Angel et all. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. In: **Acta Scientiarum**. 23 (1):121-126. Maringá: 2001 Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2751/1890> Acesso em: Janeiro de 2011.

MENEZES, Sheilla Alessandra Brasileiro de. A Democratização do Ensino Superior e a Inclusão de Pessoas com Deficiência: Algumas reflexões para a Educação a Distância. In: **Relatório de Pesquisa da PUC Minas Virtual**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010200324.pdf> Acesso em: janeiro de 2010.

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. In **Revista do Centro de Educação**. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm> Acesso em: janeiro de 2011.

SAWREY, J.M.; TELFORD, C.W. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SILVA, Saulo César da. A inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior: Realidade ou Utopia? In: **Sumaré – Revista Acadêmica Eletrônica**. Disponível em: [http://www.facsumare.com.br/raes/edicoes/ed02/inclusao\\_pne-saulo.pdf](http://www.facsumare.com.br/raes/edicoes/ed02/inclusao_pne-saulo.pdf) Acesso em: Janeiro de 2011.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no Ensino Superior: “-Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...” In: **GT: Educação Especial/** nº 15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf> Acesso em: janeiro de 2011

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: 1994.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.13, nº 3, p.399-414 Marília, Set.- Dec. 2007.