

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BARBARA MISZEWSKI DA ROZA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL EM FOCO**

PORTO ALEGRE
2020

Barbara Miszewski da Roza

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

MISZEWSKI DA ROZA, BARBARA
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NO ENSINO SUPERIOR: UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL FOCO / BARBARA
MISZEWSKI DA ROZA. -- 2020.

125 f.

Orientadora: Cláudia Rodrigues de Fretas.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2020.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Ensino
Superior. 3. Educação Especial. 4. inclusão. 5. UFRGS.
I. Rodrigues de Fretas, Cláudia, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

À minha querida família, meu maior tesouro: Antonio, Pedro, Marina, Lucas, Suelen, Melissa, Marcos, Bruna, e Laura, pois souberam compreender as razões do meu recolhimento para estudar e produzir esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, porque sempre me sustentou com forças para que pudesse chegar até o fim.

Ao meu marido, Antonio, que sempre teve uma palavra de incentivo quando eu pensava em desanimar e aplaudiu cada conquista nesta caminhada.

Aos meus queridos filhos, Pedro, Lucas, Marcos e Laura pelo amor incondicional e as noras Marina, Suelen e Bruna.

As queridas Naira e Iracema, mãe e sogra, que cuidaram de mim todos os dias proporcionando momentos de conforto e carinho.

À minha orientadora, Professora Cláudia Freitas, pela disponibilidade e condução pelos melhores caminhos na elaboração desta pesquisa.

Aos colegas e amigos do NEPIE pelos diálogos, trocas e significativas contribuições.

As colegas Miriam Muller e Roberta Stockmanns que se mostraram amigas mais chegadas que irmãs, preciosas em todos os momentos! Posso até dizer que a melhor herança do mestrado!

À Tetê pelas contribuições na construção da escrita acadêmica.

Aos colegas Evandro e Marinez pelas contribuições com a parte de elaboração de imagens e descrição das mesmas.

Ao sobrinho Charles que esteve sempre disponível para ler os textos, contribuir com sugestões importantes e apontar os possíveis equívocos.

Aos colegas de trabalho do Campus Litoral Norte da UFRGS, INCLUIR e CAF que sempre foram solícitos para contribuir com as informações que se fizeram necessárias para esta pesquisa e compreensíveis nos momentos de dedicação aos estudos.

A todos, gratidão!

RESUMO

A presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior é uma evidência cada dia mais presente em nosso país nos últimos anos, ganhando relevância nas discussões de pesquisadores da área. O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 com o intuito de fomentar o desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão e acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) impulsionou a criação de núcleos de acessibilidade para desenvolver ações que eliminem as barreiras e promovam o acesso, a permanência e a diplomação de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a intenção de estabelecer conexões que permitam responder ao questionamento sobre o que se entende por Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida a partir de dados coletados das Produções Acadêmicas consultadas; de Pesquisa documental de políticas nacionais no que se refere à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, de Pesquisa documental no Portal Institucional da UFRGS e das demais IFES do Território Nacional; de informações contidas no “caderno de campo” elaborado para esta pesquisa; dos registros de atendimentos aos estudantes com deficiência fornecidos pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (INCLUIR) e dos Relatórios da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. A pesquisa possibilitou conhecer o panorama no que se refere ao atendimento aos estudantes com deficiência na UFRGS e, nesse sentido, as evidências foram analisadas nos âmbitos da estrutura e organização institucional, dos documentos institucionais, dos desafios frente a estrutura arquitetônica e dos desdobramentos do programa REUNI e do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. Há elementos que demonstram avanços na inclusão de estudantes com deficiência nas universidades, no entanto, o processo de reestruturação das IFES ainda está em fase de implementação, necessitando que as ações realizadas pelos núcleos de acessibilidade sejam mais efetivas na superação das barreiras que estudantes com deficiência encontram nos seus processos acadêmicos. Acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para ampliar as discussões acerca do conceito de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior, de forma que as mudanças institucionais, ainda insuficientes frente à demanda crescente, possibilitem que estudantes com deficiência possam participar mais ativamente do contexto acadêmico com vistas à conclusão dos seus estudos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Superior. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

The presence of students with disabilities in Higher Education is increasing in our country in recent years, thus the subject is gaining relevance in the researching field. The Include - Accessibility in Higher Education Program was created in 2005 to foster the development of policies for inclusion and accessibility in the Federal Higher Education Institutions (FHEI). It has fostered the creation of accessibility centers to develop actions that eliminate barriers and promote access of the students with disabilities and the completion of the studies by them at this level of education. The aim of this research is to analyze how students with disabilities at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) are assisted and, this way, to answer the question about what is it understood by Specialized Educational Assistance in Higher Education. The qualitative research was developed from data collected from academic productions; national policies regarding Special Education and Specialized Educational Care; documents from UFRGS and other FHEI websites; information from the "notebook" prepared for this research; records of attendance to students with disabilities provided by the UFRGS Inclusion and Accessibility Center (INCLUIR); and the Reports of UFRGS Affirmative Action Program. The research made possible to understand the scenario regarding the attendance to the students with disabilities at UFRGS. The evidences were analyzed as part of the institutional structure and organization, the institutional documents, the challenges facing the architectonic structure and the consequences of the program. REUNI and the Affirmative Action Program at UFRGS. There are elements that demonstrate advances in the inclusion of students with disabilities in universities. However, the process of restructuring FHEI is still in its implementation phase, and requires more effective actions by the accessibility centers to overcome the barriers for the students with disabilities. It is believed that this research may contribute to broaden the discussions about the concept of Specialized Educational Assistance in Higher Education, so that the institutional changes, still insufficient in face of the growing demand, enable students with disabilities to participate more actively in the academic context. in order that they may complete their studies.

Key words: Specialized Educational Assistance. Higher Education. Inclusion. Special Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Educação Especial na Constituição Federal de 1988.....	47
Quadro 2: Instituições com núcleos de acessibilidade e oferta de AEE da Região Norte.....	72
Quadro 3: Instituições com núcleos de acessibilidade e oferta de AEE da Região Nordeste.....	73 e 74
Quadro 4: Instituições com núcleos de acessibilidade e oferta de AEE da Região Centro – Oeste.....	75
Quadro 5: Instituições com núcleos de acessibilidade e oferta de AEE da Região Sudeste.....	76 e 76
Quadro 6: Instituições com núcleos de acessibilidade e oferta de AEE da Região Sul.....	77
Quadro 7: Panorama dos Cursos Oferecidos pela UFRGS.....	96
Quadro 8: Quantitativo de Servidores UFRGS.....	96
Quadro 9: Total Discente UFRGS.....	97
Quadro 10: Número Aproximado de Estudantes com Deficiência na UFRGS.....	98
Quadro 11: Demandas e respectivos encaminhamentos.....	102
Quadro 12: Equipe Técnica do INCLUIR/ UFRGS.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de Instituições com Núcleo de Acessibilidade e Oferta de AEE.....	78
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil.....	45
Figura 2: Quantitativo de Universidades Públicas Federais por região do Território Nacional.....	71
Figura 3: Vagas da Graduação da UFRGS segundo as formas de Ingresso.....	94
Figura 4: Vagas de Graduação da UFRGS segundo os sistemas de ingresso.....	94
Figura 5: Modalidades de Reserva de Vagas – Lei 12.711/2011.....	95
Figura 6: Fluxograma de atendimentos INCLUIR.....	104
Figura 7: Equipes e serviços do INCLUIR.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE: Atendimento Educacional Especializado
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAF: Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CEB: Câmara de Educação Básica
CENESP: Centro Nacional de Educação Especial
CEPE: Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa
CIPAS: Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde
CF/88: Constituição Federal de 1988
CNE: Conselho Nacional de Educação
COMGRAD: comissões de graduação dos cursos
CONSUN: Conselho Universitário
CPD: Centro de Processamento de Dados
DSSPRAE: Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Social
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFRGS: Escola de Desenvolvimento da UFRGS
EJA: Educação de Jovens e Adultos
EMA: Equipe Multiprofissional em Acessibilidade UFRGS
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES: Instituições de Ensino Superior
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC: Ministério da Educação
NAUFES: Núcleo de Acessibilidade da UFES

N.T.: Nota Técnica

PCDs: Pessoas com Deficiências

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PNEEPEI: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPG: Programa de Pós-Graduação

PPI: Projeto Político Institucional

PRAE: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROCAD: Pró-Reitoria Acadêmica

PROGESP: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

PROPLAN: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração da UFRGS

PROUNI: Programa Universidade para Todos

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEES: Secretaria de Educação Especial

SEI: Sistema Eletrônico de Informações

SEM: Sala de Recursos Multifuncionais

SESU: Secretaria de Educação Superior

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU: Sistema de Seleção Unificada

SRM: Sala de Recursos Multifuncional

SUINFRA: Superintendência de Infraestrutura

TILs: Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais

UEPB: Universidade Estadual da Paraíba

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina
USP: Universidade de São Paulo
UNIR: Fundação Universidade Federal de Rondônia
UFAC: Universidade Federal do Acre
UNIFAP: Universidade Federal do Amapá
UFAM: Universidade Federal do Amazonas
UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará
UFT: Universidade Federal do Tocantins
UFRA: Universidade Federal Rural da Amazônia
UNIFESSPA: Universidade do Sul e Sudoeste do Pará
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFSE: Universidade Federal do Sul da Bahia
UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNILAB: Universidade Federal Lusofonia Afro-Brasileira
UFBP: Universidade Federal da Paraíba
UFCA: Universidade Federal do Cariri
UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFCG: Universidade Federal de Campina Grande
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFMA: Universidade Federal do Maranhão
UFOB: Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPI: Universidade Federal do Piauí
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIVASF: Universidade Federal do Vale do São Francisco

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFERSA: Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFAPE: Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFDPAr: Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UNB: Universidade de Brasília
UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso
UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFCat: Universidade Federal de Catalão
UFJ: Universidade Federal de Jataí
UFR: Universidade Federal de Rondonópolis
UNIFAL – MG: Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI: Universidade Federal de Itajubá
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA: Universidade Federal de Lavras
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos
UFSJ: Universidade Federal de São João del-Rei
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
UFU: Universidade Federal de Uberlândia
UFV: Universidade Federal de Viçosa
UFABC: Universidade Federal do ABC
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo
UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM: Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC: Universidade Federal do Estado de Santa Catarina

UFFS: Universidade Federal Fronteira Sul

UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UFCSPA: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFPeI: Universidade Federal de Pelotas

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA: Universidade Federal do Pampa

UFPR: Universidade Federal do Paraná

FURG: Universidade Federal do Rio Grande

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
2.1	DISPOSITIVOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	23
3	DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	27
4	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: HISTÓRIA E MOVIMENTOS CONTEMPORÂNEOS.....	42
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	42
4.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS CONTORNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	54
4.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES E ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE APOIO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	59
4.3.1	Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Programa Incluir..	65
5	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA: A UFRGSEM FOCO ..	80
5.1	BREVE HISTÓRICO, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL	80
5.2	BUSCANDO EVIDÊNCIAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	84
5.3	DESAFIOS DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA X PRÉDIOS HISTÓRICOS	89
5.4	DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA REUNI E DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFRGS.	91
5.4.1	Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) UFRGS	98
5.4.2	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – INCLUIR/ UFRGS	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS:	119

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), vigente desde 2008 no Brasil, orienta as ações educacionais com o objetivo de garantir a inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino. Os anos seguintes à implementação foram palco de mudanças significativas com o intuito de organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência inseridos nas instituições de ensino regular, da educação infantil à Educação Superior.

Com isso, a Educação Especial vem ganhando novos contornos e passou a ser compreendida como campo de conhecimento e modalidade educacional transversal, pois perpassa todos os níveis e modalidades de ensino e realiza o AEE, **entendido como o conjunto de estratégias e serviços específicos que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos considerando as especificidades de cada estudante**, promovendo a formação integral com vistas à autonomia e favorecendo a conclusão dos percursos acadêmicos nos diversos níveis de ensino dos alunos com deficiência.

Dentre as políticas governamentais criadas para fomentar ações afirmativas e o atendimento de estudantes com deficiência no Ensino Superior destaca-se o Programa INCLUIR, que disparou a criação de núcleos de acessibilidade e inclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com isso, espera-se que as universidades tenham aporte para realizar o atendimento a esses estudantes e desenvolvam políticas institucionais e ações que garantam percursos acadêmicos com qualidade.

No que se refere à Educação Básica, a política detalhou como se daria a organização e oferta do AEE, caracterizado por vários elementos, tais como: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como lócus para o seu desenvolvimento, pedagogo com formação específica na área da Educação Especial, disponibilização de recursos de tecnologia e interlocução com os demais atores da escola. No entanto, no que se refere ao Ensino Superior, a normativa não fez um detalhamento tão específico, mas determinou a criação de “núcleos de acessibilidade deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os

espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição (Brasil, 2008 a, p.39).

Com a intenção de compreender os aspectos caracterizadores do Atendimento Educacional Especializado - AEE neste nível de ensino, seus atores, suas práticas, seus entornos e seus contornos, ou seja, “pistas” que contribuam para a elaboração de respostas às perguntas disparadoras desta pesquisa, quais sejam: Quando falamos de Atendimento Educacional Especial no Ensino Superior do que é mesmo que estamos falando? Quais as características desse atendimento? Quem são os sujeitos atendidos por esse serviço? Que práticas, recursos e ações o constituem? Qual o objetivo do AEE neste nível de ensino? Que profissionais atuam nesse atendimento? Existe um setor responsável pelo atendimento ao estudante com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS? Quais ações são desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência, na UFRGS, dos alunos com deficiência?

Desta forma, a presente investigação tem como objetivo analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a intenção de estabelecer conexões que permitam responder ao questionamento sobre o que se entende por Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior.

A escolha por esta temática e pela UFRGS como campo de pesquisa deu-se pelo envolvimento profissional, pelo fazer desta pesquisadora enquanto educadora e, também como servidora desta instituição de ensino. Porém, a aproximação com a temática teve início com a escolha pela habilitação em Educação Especial, ainda na graduação em licenciatura em pedagogia. Com isso, toda a trajetória profissional foi perpassada pelo Atendimento Educacional Especializado de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, em Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 2010, a pesquisadora ingressou na Universidade Federal de Santa Catarina para atuar como Pedagoga/Área Educação Especial com exercício no Colégio de Aplicação da UFSC e, logo em seguida, em 2014, via concurso, assumiu o cargo de Pedagoga/ Área Orientação Educacional no Campus Litoral Norte (CLN), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e passou a acompanhar estudantes, desde o ingresso na universidade, atendendo a uma gama não recortada pelo viés da deficiência, e, sim, ampliada. Ampliada também foram suas

lentes, pois a pedagoga das salas de recursos se via com desafios e questionamentos novos e começava a ter olhos de pesquisadora. E com essas lentes de pedagoga/educação especial/pesquisadora ingressou na UFRGS no mestrado, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

E, desde o ingresso no mestrado, percorreu territórios na UFRGS que foram significativos para a pesquisa, dentre eles: passou a compor a Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (INCLUIR) e a equipe de técnicos que compõe a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, lugares estratégicos para acessar os dados que contribuiriam para responder aos questionamentos propostos e também para ampliar as perspectivas sobre a temática investigada.

Do fazer pedagógico imbricado com a inclusão saem fios que ajudam a tecer os contornos do que será apresentado, não com a intenção de apontar falhas, mas de encontrar as potências que permitam superar as possíveis lacunas.

Existiam estudantes com deficiências matriculados em diversos cursos da UFRGS, porém salienta-se que a primeira experiência com a reserva de vagas para esses estudantes acontece no Concurso Vestibular/2018, indício de aumento de números de matrículas. Com isso, abre-se uma excelente oportunidade de conhecer o impacto dessa política de ingresso e acompanhar quais movimentos/ações foram implementados para garantir a permanência e a diplomação desses estudantes.

Desta forma, no que diz respeito à relevância desta pesquisa, o presente estudo foi desenvolvido a partir da análise de uma realidade local específica, possibilitando abrir um diálogo com outros estudos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior no panorama nacional e contribuir com conhecimentos sobre as características do Atendimento Educacional Especializado neste nível específico de ensino, enfatizando os serviços disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo é organizado em seis grandes partes. Na primeira parte, apresenta-se a introdução, a qual corresponde ao primeiro capítulo. No segundo capítulo, resgatou-se o percurso da investigação, ou seja, o caminho metodológico escolhido para contemplar o objetivo da pesquisa a partir das possibilidades encontradas.

Logo a seguir, o terceiro capítulo apresenta o diálogo com as produções destacadas na área pretendida. O quarto capítulo resgata o histórico sobre a Educação Especial no Brasil, pois se entende que do passado saem os fios que auxiliam na tessitura da trama do que hoje se denomina Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, o movimento de análise teve como referência as proposições político-normativas para inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, com destaque para o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

No quinto capítulo apresentou-se o espaço de pesquisa escolhido, a UFRGS, instituição que ocupa lugar de destaque dentre as universidades públicas brasileiras, para buscar neste território, subsídios às indagações que nortearam este estudo. E, nesse momento, surge também um desafio: a pesquisadora seria parte da pesquisa e precisaria observar o cotidiano com outro olhar, seria necessário “ser a pergunta”¹ para (re) fazer sua prática.

Por derradeiro, as considerações finais.

¹ LARROSA, 2000, p. 41

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (LARROSA, 2000, p. 22).

Para recolher as palavras que falam para nós, assim como sugere Larrosa, retornou-se ao objetivo proposto nesta pesquisa, partindo do elemento que convoca a abordar a temática: o comprometimento com a educação. Para isso, foram percorridas as “ruínas de nossa biblioteca” abarrotada de experiências do cotidiano escolar e de palavras que fazem sempre muito sentido na prática pedagógica desta pesquisadora: inclusão, atendimento educacional especializado, acessibilidade, especificidades, educabilidade, direito... Palavras que estão diretamente relacionadas com a proposta desta pesquisa e com o que foi proposto pesquisar: analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Torna-se a insistir em destacar a palavra comprometimento como um ponto de partida no sentido que descrevem Maturana e Varela (1995) quando afirmam que “ao saber que sabemos, não podemos negar que sabemos”, mas precisamos

[...] tomar a atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com os outros (MATURANA e VARELA, 1995, p. 262).

Nesse sentido, a prática da pesquisa estimula e reforça uma dimensão de crescimento, de re (conhecimento), “isto é, a compreender o mundo e a se compreender no mundo para encontrar nele um lugar que tenha sentido”, um lugar povoado por um coletivo em constante movimento de fazer-se (MEIRIEU, 2002, p. 33). Assim, retomar o percurso metodológico é contar sobre um crescer e a importância da palavra experiência como “aquilo que me passa”, como aquilo que imprime significados (LARROSA, 2002, p. 20).

Portanto, faz-se necessário explicitar os lugares já percorridos e que interessam aqui. Isso, porque é a partir do trabalho desenvolvido com estudantes público-alvo Educação Especial que surgiram as inquietações e os questionamentos

que permearam esse novo processo formativo que é a pesquisa. Refere-se à prática docente em Salas de Recursos Multifuncional, a realização do Atendimento Educacional Especializado em escolas de Educação Básica e, mais recentemente, da atuação na Equipe de Atendimento Interdisciplinar do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (INCLUIR) e, também na Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF).

Desta forma, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois circula o que deseja compreender [...] “voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador”, porém sem atender somente aos seus interesses, ou seja, nessa perspectiva, o pesquisador busca refletir sobre os dados relacionando-os ao objeto de pesquisa não de forma neutra, mas carregado de significados (GUARNICA, 1997, p. 111).

Como já mencionado, o movimento reflexivo sobre as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência, território povoado de tensionamentos e que necessita “aprender a ler e escrever de novo” constantemente, fez suscitar as perguntas disparadoras desta pesquisa: o que realmente compreende Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior? Como são atendidos os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS? Quais são os espaços, setores, servidores e recursos disponibilizados para esse atendimento no âmbito da UFRGS?

As perguntas remetem aos sujeitos que frequentam a UFRGS, espaço também compartilhado por esta pesquisadora. Um esforço com a dimensão de provocar a condição sugerida por Larrosa: “Sê tu mesmo a pergunta” (LARROSA, 2000, p. 41). Então, dos territórios já habitados surgem algumas pistas, ou seja, linhas de força que “inventam modos de existir” e que “nos levam a estar em *meio* a elas o tempo todo”, convocando a estar constantemente “entre” e perpassados pelos fenômenos de produção de subjetividades que “possuem como características o movimento, a transformação, a processualidade” (KASTRUP e BARROS in PASSOS, KASTRUP, da ESCÓCIA, 2014, p. 76).

As configurações subjetivas não apenas resultam de um processo histórico que lhes molda estratos, mas portam em si mesmas processualidade, guardando a potência do movimento. [...] O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. (KASTRUP e BARROS in PASSOS, KASTRUP, da ESCÓCIA, 2014 a, p. 77)

Deste modo, com base nas questões e objetivos propostos organizou-se uma metodologia “sob medida” utilizando um modelo de investigação que se faz não por um método, mas processualmente e por intermédio de pistas, estratégias e procedimentos (KASTRUP e BARROS 2014, p. 77).

Para Fiorin (2018), [...] “dentre os principais fatores que conferem confiabilidade e validade à pesquisa está a organização do percurso metodológico”, no sentido de que a pesquisa “não seja apenas uma inquietação do pesquisador, mas que contribua para a produção da área, com relevância social e científica” (FIORIN, 2018, p. 87).

E, nesse sentido, a pesquisa em educação deve ultrapassar a aplicação de uma metodologia utilizada para buscar respostas para os possíveis questionamentos, mas deve ser compreendida “como importante produção não somente no sentido de elaborarem-se entendimentos acerca da educação, mas como produção efetiva de um trabalho que se pode constituir em vetor para mudanças necessárias [...]” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 193).

Mudanças remetem sempre a ideia de sair do próprio lugar, do lugar de sempre, e abrir-se para novos movimentos que tem o inusitado como pressuposto. Para que esse movimento ocorra e o pesquisador possa se constituir como pergunta, no sentido que recomenda Larrosa, a maneira de perguntar é essencial, pois “cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada” (SANTOS, B., 2008, p. 77).

Para Kastrup e Barros (2014), a utilização de um método processual em pesquisa exige a utilização de “procedimentos concretos encarnados em dispositivos” (2014, p. 77) e é o detalhamento destes dispositivos que segue a partir de agora.

2.1 DISPOSITIVOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente, obteve-se o entendimento de que havia necessidade de compreender melhor os movimentos históricos da Educação Especial no Brasil, pois o Atendimento Educacional Especializado dele é oriundo. Com isso, recorreu-se às leituras de autores consagrados que se debruçaram nesta temática, como JANUZZI (2012), MAZZOTTA (2014) e KASSAR (2012), entre outros.

Para a coleta de dados que subsidiaram os estudos fez-se necessário propor um recorte temporal e delimitar a proposta, de tal forma, que a escolha tornasse o objeto de pesquisa viável. Nesse sentido, optou-se pelo recorte temporal de dez anos a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, marco importante para as discussões propostas e, também um ano após a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ou seja, de 2008 a 2018.

Outro dispositivo importante que se utilizou para criar as linhas de contorno do assunto e delimitar os territórios que seriam visitados foi a pesquisa documental das políticas nacionais, ou seja, leis, decretos, diretrizes e normativas que se referem a Educação Especial, ao Atendimento Educacional Especializado e à inclusão. Da mesma forma, os documentos normativos dentro da esfera da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que organizam e orientam a oferta de atendimento aos estudantes com deficiência.

No processo de rastreio e varredura das publicações sobre a temática, investiu-se no levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a partir dos descritores “Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado”.

Além disso, como movimento de ampliação do foco e busca de respostas às inquietações que mobilizaram a pesquisa, investiu-se em um trabalho de campo, constituído das anotações, impressões e registros de momentos de capacitação vivenciados pela pesquisadora sobre a temática da inclusão e do atendimento aos estudantes com deficiência, promovidos pela Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS) e também de registros de situações do cotidiano de trabalho com esses estudantes. Alguns pontos dos registros guardados no “caderno de campo” ganharam destaque e foram tomados como pistas que dialogaram com os outros elementos aqui já elencados e produziram sentidos que orientaram o percurso metodológico.

A participação nesses eventos foi intencional e teve como objetivo a coleta de dados para elaboração do “caderno de campo” no sentido que propõe Barros e

Passos (2014), onde o “trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar”, não com a intenção de “concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa” (BARROS e PASSOS, 2014 b, p. 173).

Desta forma, o Caderno de Campo foi sendo alimentado a partir da participação da pesquisadora em suas ações cotidianas como servidora e implicada no campo foco desta pesquisa.

Os registros guardados no caderno continham, inicialmente, as impressões da pesquisadora sobre as discussões que aconteciam nas palestras promovidas pelo INCLUIR. Mas, aos poucos, se percebeu que as anotações tinham muita potência para dialogar com as leituras e compor na tessitura da pesquisa, pois davam o ritmo e a cadência aos estudos e anunciavam a necessidade de outra busca de dados. Desta forma, investiu-se em registrar questões do cotidiano de trabalho junto à Equipe de Atendimento Interdisciplinar aos estudantes com deficiência da UFRGS.

Além disso, junto à realidade investigada, a pesquisadora buscou uma realidade complementar e foi possível realizar uma visita técnica ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Das conversas com os servidores da UFSM sobre o trabalho lá realizado buscou-se compreender de forma bastante detalhada as ações desenvolvidas pela instituição no atendimento aos estudantes com deficiência.

As informações obtidas na UFSM serviram de referência para pensar o trabalho realizado pelo INCLUIR, mas também instigaram novos movimentos para a pesquisa. Sentiu-se a necessidade de observar o panorama nacional de oferta de Atendimento Educacional Especializado nos núcleos de acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Território Nacional. Os dados foram obtidos a partir de informações disponibilizadas nos portais eletrônicos institucionais e foram sintetizadas em Quadros que apresentam o panorama nacional sobre a temática e dialogam com os dados que dizem da realidade da UFRGS.

Da mesma forma, com o objetivo de analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na UFRGS foram consultadas informações disponibilizadas no portal eletrônico institucional, a saber: documentos

normativos institucionais e informações sobre o histórico, a estrutura e a organização da universidade, assim como, referências sobre quais setores realizam o atendimento aos estudantes com deficiência na universidade.

Não foram realizadas entrevistas com os servidores do INCLUIR, pois se considerou desnecessário tendo em vista que este setor também é o espaço de desenvolvimento das atividades laborais desta pesquisadora que, além deste setor, transita também na Coordenadoria do Programa de Ações Afirmativas (CAF), atuando como parte da equipe e tendo como um elemento facilitador para este estudo o acesso os Relatórios de Gestão. Além disso, sentiu-se a necessidade de perceber o número de estudantes com deficiência matriculados na UFRGS para identificar a demanda existente. Esta informação não estava disponível no site institucional. Desta forma, foi preciso recorrer aos registros dos atendimentos realizados pelo INCLUIR desde sua criação e cruzá-los com o número de estudantes com deficiência que entrou pela reserva de vagas em 2018 com esta especificidade.

Acredita-se que o resultado encontrado seja uma importante contribuição desta pesquisa, pois é necessário um mapeamento das demandas para que se proponham novas ações, ou ainda, a expansão do trabalho realizado. A soma encontrada não expressa um número absoluto, mas um resultado que se acredita bastante aproximado da realidade da universidade.

Nesse sentido, vale destacar que não existe a possibilidade de construção de um número exato, considerando que existem muitos estudantes com deficiência que ingressaram pela modalidade da ampla concorrência e não solicitaram atendimentos no INCLUIR, permanecendo invisíveis no cômputo, mas possíveis de serem visualizados cotidianamente nos espaços acadêmicos.

Os elementos encontrados e elencados foram cuidadosamente organizados de acordo com suas aproximações e afinidades, ou ainda, de forma contrária, por suas diferenciações e desencadearam o processo de análise. Finalmente, foram compiladas as informações relevantes e analisadas de forma reflexiva fazendo emergir os elementos que compõe as considerações finais.

3 DIALOGANDO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Somente o combate das palavras ainda não pronunciadas contra as palavras já pronunciadas permite a ruptura do horizonte dado, permite ao sujeito se inventar de outra forma, que o “eu” seja um “outro”[...]. Somente assim pode-se escapar, ainda que provisoriamente, da captura social da subjetividade(LARROSA, 1998, p. 78).

Com a finalidade de conhecer o debate já acumulado no Brasil sobre AEE no Ensino Superior, organizou-se um levantamento bibliográfico conhecido como pesquisa de “Estado do Conhecimento”, com dados extraídos de dissertações, teses e também de imersões realizadas nas legislações pertinentes a esta pesquisa para analisar como vem se dando o atendimento educacional especializado no Ensino Superior.

Entende-se que para adentrar a qualquer assunto, faz-se necessário se debruçar em pistas deixadas por outros pesquisadores, em um processo de varredura do que já foi produzido numa determinada área de conhecimento. Esse movimento corrobora significativamente para um mapeamento tanto dos debates já existentes, como pela possibilidade de identificar as discussões mais específicas que envolvem o objeto de estudo pretendido, ou ainda, dos silenciamentos a respeito do tema e possíveis lacunas que poderão fazer parte das análises, assim como fontes seguras de pesquisa (SOARES, 1989). Ou ainda,

[...] lugares em que se exercem potentíssimas estratégias de dominação e controle, de reprodução [...], mas também são lugares de acontecimento, de diferença, de descontinuidade, de novidade, de criação. Portanto, sempre pode ocorrer que se diga o que não está dito ou que se pense o que não está pensado (LARROSA, 2004, p. 308).

Os movimentos de pesquisa podem ser divididos em três etapas (se não distintas, simultâneas), sendo que a primeira se constituiu na revisão acerca das legislações relacionadas ao objeto ora investigado. A segunda etapa foi de caráter inventariante pelo processo de rastreio e varredura das publicações disponíveis nas plataformas da BDTD e ANPED com os descritores “Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado”.

O recorte temporal estabelecido das publicações foi de dez anos, ou seja, do período entre 2007 e 2017.

Nessa etapa, foram realizadas leituras prévias: todos os títulos foram lidos e nesse momento descartados aqueles que já no título mostravam não pertencer ao escopo desta pesquisa, e em um segundo momento: foram lidos na íntegra todos os resumos. Nos resumos já foi possível uma segunda seleção, de duzentos e vinte e seis estudos, permaneceram, então, dez publicações: três teses e sete dissertações.

Ressalta-se que a existência de publicações em maior número em âmbito de mestrado talvez demonstre que ainda são tênues os estudos desenvolvidos e trata-se de temática pouco explorada em pesquisas pertinentes à área do Ensino Superior. Dos dez estudos elencados, merece destaque o fato de pertencerem a distintas áreas do conhecimento, Educação Especial, Direito, Psicologia, Odontologia e Tecnologia, entre outros.

Salienta-se, como um ponto bastante positivo, pois ratifica o entendimento que a inclusão não é território exclusivo da Educação, mas ao perpassar pelos contextos educacionais, considera a importante função social que estes espaços exercem na “preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano” (FÁVERO, 2004, p.53). Além disso, a multiplicidade de perspectivas amplia a possibilidade de conhecimento de diferentes realidades relacionadas à Educação Especial no Ensino Superior em os diversos Estados do Território Nacional, contribuindo para uma melhor compreensão do assunto.

A partir das publicações que mais se aproximavam dos descritores, iniciou a terceira etapa deste estudo, qual seja: a leitura integral dessas produções científicas destacadas e na mineração de dados, um processo de análise realizado de forma mais apurada, mais dedicada, que possibilitou a percepção de alguns vieses que permeiam a temática do AEE em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Para a organização e sistematização dos dados obtidos elaborou-se um quadro com os seguintes itens: o título da pesquisa, o nome do autor, o ano da publicação, a IFES e o Programa de Pós-Graduação vinculado à pesquisa, o objeto de estudo, o (s) objetivo (s) pretendido (s), os referenciais teóricos fundamentais, as metodologias e instrumentos utilizados e os principais resultados obtidos.

Desta forma, para melhor compreensão do processo de aproximação realizado e também da interlocução dessas produções com as intenções deste estudo, as pesquisas foram organizadas e serão comentadas dispostas em dois grupos temáticos: A) que contribuiu com informações sobre o atendimento aos

estudantes com deficiência nas IFES pelo viés das “Políticas de Inclusão”, e B) que teve como foco a “Acessibilidade no Ensino Superior” e se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa, no sentido que discute as condições de acesso e a permanência de estudantes com deficiência neste nível de ensino, apresentando ações e espaços de acolhimento e atendimento desenvolvidos nas IFES para esse público.

Vale observar que, mesmo dentro das produções destacadas, não foi encontrado o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior como protagonista ou objeto de pesquisa, porém figurava como elemento compondo com a minha escrita. No entanto, se a pesquisa for considerada como uma “experiência” no sentido de um trabalho que implica perseguir, debruçar-se sobre as “pistas”, deixar-se envolver com o objeto de estudo e os objetivos intencionados, diferente do sentido de “experimento”, mas na dimensão proposta por Larrosa, como “algo que me passa” e que me traz sentidos, os silenciamentos encontrados, então, já são por si um dado potencial,

[...] “posto que a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é a abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”[...] (LARROSA, 2002, p. 28).

O ponto de partida para este estudo foi explorar as proposições legais e normativas, ou seja, a sustentação legal que assegura a todos estudantes o direito de estar e aprender com acessibilidade estrutural/arquitetônica e social em qualquer nível ou modalidade de ensino, quais sejam: Constituição Federal de 1988, nos artigos 5º; 7º, entre outros, Lei de Acessibilidade – Decreto de lei nº 5.296/2004, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), o Decreto nº 7.611/2011, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Federal nº 13.146/2015, a Norma NBR9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que regula questões de acessibilidade e o Decreto nº 6949/2009, que nos termos do §3º, do artigo 5º da Constituição Federal que lhe confere natureza de emenda constitucional. Também nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (BRASIL, 2008), ratifica o paradigma da inclusão preconizado nas legislações anteriormente mencionadas e ainda, esclarece as condições para a realização do AEE, encaminhando mudanças significativas nas relações de ensino a partir de uma nova abordagem conceitual. Nesse sentido, o

conceito de deficiência caminhou de um modelo médico, que focava a limitação no indivíduo, deslizando para um modelo social e mais abrangente, que considera as limitações e estruturas do corpo na relação com os fatores sociais e ambientais do meio que está inserida, conforme expresso da seguinte forma:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008 b, grifos nosso).

A PNEEI também definiu ações para a promoção de contextos inclusivos no Ensino Superior, expresso no seguinte texto:

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

Em adição, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o pleno desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”, de forma que sejam favorecidos o **acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação**, medidas expressas no capítulo IV que trata “Do Direito à Educação” (BRASIL, 2015).

No que diz respeito ao atendimento de estudantes com deficiência no Ensino Superior, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou no âmbito das IFES, Programa de Ações Afirmativas, Programa INCLUIR. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR nº 4/2008, publicado no Diário da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Nesse documento os Núcleos de Acessibilidade são concebidos com o seguinte entendimento:

[...] espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade e efetivação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços,

ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição (BRASIL, 2008 d, p. 39)

Mas somente em 2011, a partir do Decreto nº 7.611/2001, o governo federal passa a exigir das IES a criação e a estruturação desses espaços com o objetivo de eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Uma década após a publicação da PNEEI/2008, os debates em pesquisas trazem reflexões importantes sobre as mudanças que aconteceram nos sistemas de ensino do país e

[...] apontam que as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais mais amplas [...] a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar [...] (GARCIA, 2018, p. 12).

No âmbito das discussões sobre inclusão escolar nas políticas de educação, um ponto a ser destacado é a formação docente. Garcia (2013), ao discorrer acerca da formação docente no âmbito das políticas sobre inclusão ao longo do período compreendido entre 2001-2010, aponta que “a política de Educação Especial no Brasil ganhou novos contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais” (GARCIA 2013, p. 101).

Segundo a autora, ao adotar uma perspectiva inclusiva para a Educação Nacional, as proposições normativas redefiniram: “o conceito de educação especial, o público-alvo e a organização da modalidade” (GARCIA 2013, p. 101). E, nesse sentido, o termo “educação especial” no Decreto nº 6.571/2008 e na Resolução nº 4/2009 passou a ser substituído pelo termo “atendimento educacional especializado”, deslocando a ênfase do desenvolvimento de uma proposta pedagógica para a implementação de um “serviço” educacional e a disponibilização de recursos. Para a autora, a “concepção de “serviço” está articulada às definições acerca da responsabilidade sobre o AEE” no que tange à gestão gerencial da Educação Especial (GARCIA, 2013, p. 107).

Ainda que os estudos que embasaram as considerações da autora tenham como lócus a Educação Básica, a proposição política e normativa é um fio condutor em que estão contidas as explicitações que organizam e orientam a execução das

ações direcionadas para a modalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino.

Ressalta-se, porém, que para a Educação Básica, a legislação organiza o Atendimento Educacional Especializado, definindo público-alvo, espaços, formação e atuação profissional, ou seja: as especificidades deste serviço se encontram “desenhadas”, situação muito diferente para o Ensino Superior. Desta forma, no que diz respeito ao primeiro grupo de produções, ou seja, as pesquisas que se debruçaram sobre as políticas públicas de acesso e permanência e também políticas institucionais formuladas nesse mesmo sentido, pôde-se perceber um interesse dos pesquisadores em confrontar a proposição legal e normativa para a inclusão com as realidades acadêmicas vivenciadas por alunos com deficiência matriculados em IFES (SOUSA, Haila Lopes 2013; SOUZA, Teana Fátima Brandão 2014; RAMALHO 2012; CASTRO, 2011).

Assim, as pesquisas, em sua grande maioria, realizam um trabalho de comparação com o que está proposto nas legislações e o que é disponibilizado, nesse nível de ensino, sem a preocupação de detalhamento do serviço oferecido ou do não oferecido. Um rascunho, não um desenho, como no caso da educação básica. As pesquisas, aqui elencadas, contribuíram com algumas “pistas” de como esse serviço tem se desenvolvido no panorama nacional das IFES, a exemplo de Ramalho (2012), que objetivou avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência de estudantes com deficiência.

A riqueza da pesquisa de Ramalho (2012) está nas informações coletadas de entrevistas realizadas com sete estudantes com deficiência da UEPB, nove tutores especiais, oito professores, a coordenadora do Programa e uma colaboradora, que possibilitaram à pesquisadora concluir que:

[...] diante dos achados da investigação, levantamos a tese de que o Programa de Tutoria Especial da UEPB **é um tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE)** no ensino superior, com características e adaptações peculiares, ocorrendo de maneira diferenciada do AEE criado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) para a educação básica. Assim sendo, esta experiência da UEPB, sendo pioneira dentre as universidades brasileiras, poderá servir como uma proposta a ser socializada com outras universidades do país, uma vez que o MEC ainda não dispõe de uma política de AEE para o ensino superior (RAMALHO, 2012, p. 135, grifos nosso).

Destaca-se que a autora ao referenciar o serviço que encontrou destinado para estudantes com deficiência no Ensino Superior como um tipo de Atendimento Educacional Especializado, pois reafirma a falta de instruções sobre um AEE nesse nível de ensino, como já vem sendo discutido nesta dissertação.

Castro (2011) mapeou “ações que podem ser consideradas facilitadoras da permanência” para estudantes com deficiência no Ensino Superior, tais como: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); a estrutura e a organização do Departamento de Apoio à Inclusão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Paraná (UFPR); o “Guia USP Acessível” da Universidade de São Paulo (USP); a legislação institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), entre outros (CASTRO, 2011, p. 190). Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, intitulada *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*, aproxima-se do objetivo deste estudo ao mapear as ações e iniciativas propostas para o atendimento desses estudantes, porém não discorre sobre os detalhes, de como se configura o referido AEE.

Desta forma, apesar de não detalhar o atendimento, deixa algumas “pistas”: o trabalho desenvolvido no AEE nas instituições pesquisadas é referenciado como “essencial” para a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial, porém, no momento da pesquisa, ofertado somente para estudantes com deficiência intelectual. Também se salienta que esse serviço é realizado por duas professoras, e não por servidores técnicos. E, somente o atendimento pedagógico individualizado foi considerado pela autora como AEE, ficando os demais serviços e recursos disponibilizados pelo núcleo para os estudantes que apresentam outras deficiências, tanto na UNISUL, como nas demais instituições que participaram da pesquisa, sem esta denominação.

A pesquisa foi realizada em treze universidades públicas que possuíam mais de vinte estudantes com deficiência matriculados. Castro (2011) analisou as IFES em relação às seguintes categorias de barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. A partir do que considerou como condições necessárias básicas para a inclusão de estudantes com deficiência, a autora destacou que

existem muitas barreiras arquitetônicas, ausência de recursos humanos especializados (a exemplo dos intérpretes de Libras) e inadequações pedagógicas e atitudinais. Ressalta que romper as barreiras atitudinais ainda é o maior desafio para a inclusão de estudantes com deficiência (CASTRO, 2011, p. 227).

No estudo, *Políticas Públicas para a Pessoa com Deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC): a percepção dos alunos com deficiência visual*, Sousa (2014) destacou que os avanços mais significativos em relação à inclusão de estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aconteceram a partir da implementação de políticas públicas de ações afirmativas, porém ressalta que ainda se faz necessário rever uma série de barreiras (atitudinais e pedagógicas) para que se rompa com o paradigma que concebe a deficiência como condição presente nos corpos e não nas relações pessoais, pois a realidade inclusiva pressupõe não somente o cumprimento de legislações e a proposição de novas políticas, mas avançar em conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada estudante. Para a autora, “mesmo que se disponibilizem cadeiras especiais, construam-se rampas, ainda falta a questão do acesso aos conteúdos e a didática necessária para continuidade no curso” (SOUZA, 2014, p. 119).

A autora objetivou “analisar qual a percepção dos alunos com deficiência visual quanto às políticas de inclusão promovidas pela Universidade Federal do Ceará – UFC” (SOUZA, 2014, p.15) e, para isso, realizou entrevistas semiestruturadas com oito estudantes com deficiência visual matriculados na instituição que permitiram apontar as iniciativas e ações voltadas ao acesso e permanência de alunos da Educação Especial no Ensino Superior que considerou de sucesso. Apesar de a pesquisa ter como foco o atendimento aos estudantes com deficiência visual, ela contribui com este estudo ao resgatar o contexto histórico das políticas públicas para pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil.

Sousa (2013) em seu estudo *“Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo”* teve como objetivo analisar a inclusão de estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A autora enfatizou elementos das entrevistas realizadas com esses

estudantes com objetivo de reconhecer a relação existente entre as políticas propostas pela UFES e as vivências acadêmicas.

Destacou que o Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) estava inoperante no momento da pesquisa e isso prejudicava a obtenção de informações concretas sobre os estudantes com deficiência matriculados naquela instituição e suas demandas. Desta forma, o atendimento estava embasado em ações institucionais frágeis “que não servem para dirimir os problemas e dificuldades encontrados pelos estudantes, e sim para diminuir impactos momentâneos” (SOUSA, 2013, p.90).

O segundo grupo temático, aqui denominado “Acessibilidade no Ensino Superior”, contém o maior número de produções científicas (OKUBO, 2017; ALCOBA, 2008; ARAÚJO, 2015; MENDES, 2015; SILVA, 2016), o que não impressiona se considerarmos que o conceito de acessibilidade é um princípio basilar constitucional e também o cerne das proposições políticas relacionadas à inclusão. Aqui, retorna-se à Constituição Federal (1988), que tem como fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana e à garantia da igualdade e educação de todos, para destacar especificamente o que diz respeito ao direito à acessibilidade, estabelecido no Artigo 227, parágrafo 2º que “A lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir **acesso** adequado às pessoas portadoras de deficiências” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Acesso, e acessibilidade, são conceitos que acabam por transformar o próprio conceito de deficiência. Atualmente o conceito de acessibilidade é definido no Artigo 8º do Decreto Federal nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Além disso, o conceito também vem expresso no corpo da LBI, em seu artigo 3º, expresso da seguinte forma:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o **acesso**, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à **acessibilidade**, serão aplicadas [...] (BRASIL, 2015 a, grifos nosso).

Também o art. 53 da LBI consolida a acessibilidade como princípio e direito humano fundamental: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015 b).

Referir-se à acessibilidade é implicitamente também se referir às barreiras ou obstáculos. Para Pavão (2015), o AEE no Ensino Superior pode ser entendido como “uma das possibilidades de atenuar e apresentar resolutividade aos muitos **obstáculos** que um estudante com deficiência pode se deparar na universidade”, mas deve estar associado à implementação de uma rede de apoio que inclua recursos humanos e materiais que garantam a acessibilidade plena, ou ainda, consolidem a permanência e a diplomação desses estudantes (PAVÃO, 2015, p. 204, grifo nosso).

Compreende-se que a implementação de uma cultura inclusiva na sociedade demanda um (re) posicionamento político de que mudanças não nascem sem investimentos em formação inicial nas Universidades, formação continuada de professores, formação para o Atendimento Educacional Especializado e implementação de novas formas de imaginar as relações e práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, dentre as barreiras encontradas pelos estudantes em qualquer nível de ensino, a barreira atitudinal merece um destaque porque não demanda somente de recursos financeiros e, nem tampouco, projetos de adequação arquitetônica para ser eliminada, mas necessita da adoção de uma cultura inclusiva e de práticas democráticas e antidiscriminatórias.

Esse posicionamento constitui-se unanimidade entre os pesquisadores destacados nos dois grupos temáticos. A construção de uma cultura inclusiva nas IFES deve envolver todos os seus atores (professores, estudantes, servidores técnicos e gestores), a fim de que as necessidades educativas de cada indivíduo sejam conhecidas e impliquem na elaboração de políticas institucionais constituídas de estratégias pedagógicas e de um processo de ensino-aprendizagem que propiciem a inclusão social como fator fundamental para equidade e desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o estudo de Alcoba (2008) também permeou as questões relacionadas às barreiras atitudinais e objetivou investigar como fatores ligados as atitudes pessoais promovem ou dificultam a inclusão de estudantes com deficiência

na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Com o foco no modo como os professores da instituição encaravam as possibilidades de alunos com deficiência seguirem os cursos oferecidos, a autora aponta para a lentidão do processo de adaptação das instituições à Legislação. Na defesa da inclusão como direito público subjetivo e inquestionável, a autora faz uso palavras inflamadas que ainda hoje, dez anos depois de publicadas, ainda encontram eco:

Embora esses estudantes ainda possam se sentir ou ainda sejam considerados como "estranhos no ninho", é na interação com eles que a universidade será desafiada a buscar soluções e a debater os rumos que deve tomar para transformar-se em um ambiente inclusivo e aberto às diferenças (ALCOBA, 2008, p. xi).

Alcoba (2008) destaca ações que tendem a corroborar com o processo de inclusão e percursos acadêmicos de qualidade:

[...] destaco a necessidade de a comunidade acadêmica superar a compreensão da deficiência como limite incontornável, localizando apenas no corpo da pessoa com deficiência, e o cunho assistencialista que subsiste nas posturas e ações, decorrentes desta compreensão. Em segundo lugar, ressalto quanto aos seus professores, que é preciso vencer as diferenciações que esses estudantes demandam, por meio do desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade (ALCOBA, 2008, p. 206).

Ainda considerando as barreiras atitudinais, ressalta-se a pesquisa de Araújo (2015) que teve como lócus de investigação o curso de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo de abordagem qualitativa teve como objetivo investigar a acessibilidade e a inclusão, com o foco na acessibilidade física, arquitetônica e atitudinal de estudantes com deficiência física. A autora realizou entrevistas com ex-alunos com deficiência, um servidor com deficiência e o coordenador do curso. Destaca que o entendimento do que seja acessibilidade nos espaços universitários não deve considerar somente os aspectos físicos e arquitetônicos, ou ainda, não "implica somente no cumprimento de leis, a sugestão de políticas e aberturas de espaço para a reflexão", mas assume uma dimensão mais potente quando efetivamente for tratada como

[...] um conjunto de ajustes, determinações, e, de atitudes por parte dos gestores, para atender à realidade dos estudantes com deficiência física, na busca de promoção da inclusão e da efetivação dos seus direitos sociais (ARAÚJO, 2015, p. 69).

A pesquisa de Mendes (2015) apresenta um fato interessante nas discussões sobre permanência do público-alvo da educação especial nas universidades. Seu estudo teve como objetivo “compreender a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência nas IES da região de Umuarama, região noroeste do Paraná”. A pesquisadora abordou as dificuldades e os desafios encontrados por esses estudantes e destacou a importância da família na vida acadêmica como um elemento fundamental para a permanência ou o abandono desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior (MENDES, 2015, p.16).

Desta forma, a “pista” aqui é acerca da importância de se manter uma interlocução, quando necessário, do núcleo familiar para, junto com os serviços disponíveis, que atendem aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, pensarem em estratégias de acessibilidade. O estudo de Silva (2016), *“Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista dos estudantes com deficiência”* analisou as condições de acessibilidade em três universidades públicas brasileiras: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e UFSC. Este estudo se aproximou da pesquisa de Mendes (2015), referida anteriormente, pois ambas consideram como elemento de pesquisa o histórico de percursos escolares de estudantes universitários com deficiência desde a Educação Básica até o Ensino Superior, na tentativa de perceber quais são os serviços e atendimentos disponibilizados nessas duas etapas de ensino, que oferecem aos estudantes com deficiência condições de um percurso de ensino e aprendizagem de qualidade.

As referidas pesquisadoras afirmam que é de suma importância considerar o ponto de vista do estudante com deficiência sobre suas demandas para que se produza entendimento concreto sobre os sentidos atribuídos às barreiras que limitam sua plena participação. “Nada sobre nós sem nós”, lema adotado pelo movimento das pessoas com deficiência, deve ser visto como um caminho potente na superação das desigualdades ainda existentes em qualquer etapa de ensino.

Outra questão importante relacionada à acessibilidade diz respeito ao quantitativo de estudantes com deficiência que chega ao Ensino Superior. Nesse sentido, a pesquisa de Okubo (2017) objetivou investigar o número de estudantes com deficiência matriculados em cinco instituições de Ensino Superior localizadas na cidade de Bauru/São Paulo (três públicas e duas privadas) com o objetivo de discutir

às condições de acessibilidade encontradas nas referidas instituições. As informações extraídas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores acadêmicos e coordenadores dos cursos de graduação investigados apontaram um número ainda pouco expressivo de estudantes com deficiência matriculados nessas IES, como também condições de acessibilidade tanto física como humana, medianas dentro dos parâmetros estabelecidos.

E, nesse momento, abre-se um parêntese e questiona-se: mas que relação existe entre o ingresso de estudantes com deficiência nas IES e o AEE nesse nível de ensino?

O ingresso de estudantes com deficiência em Universidades Federais pela reserva de vagas é regulamentado pela Lei nº 13.409/ 2016, que altera a legislação sobre cotas no ensino superior federal instituída pela Lei nº 12.711/12, que já contemplava àqueles oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. A lei acrescenta os estudantes com deficiência a essas cotas de acordo com proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino está localizada. A revisão desta política de ação afirmativa está prevista para 2022, ou seja, dez anos a partir da lei que a instituiu.

Para o IBGE, “as estatísticas e avaliações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) visam fornecer os subsídios para a formulação e implementação de políticas voltadas para a melhoria contínua da educação no país” (INEP, 2016, p.3). Considerando que nem todos os estudantes com deficiência ingressam no Ensino Superior pela reserva de vagas ou declaram sua própria condição, e considerando também que existem muitas circunstâncias que dificultam o mapeamento dessas demandas, é possível que estudantes com deficiência permaneçam sem identificação e invisíveis para a produção de pesquisas e políticas que tomam por base as publicações do INEP². Cabral e Santos (2017) indicam situações desafiadoras que estão diretamente relacionadas ao atendimento desses estudantes:

Predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se

² INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

autodeclaram, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade educacional especial;

O processo de autodeclaração ainda dá espaço e possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes;

Quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares;

Os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas (CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C., 2017, p. 109).

É claro que o fato de um estudante pertencer ao público-alvo da Educação Especial não o deixa atrelado ou colado à necessidade de algum atendimento ou recurso especializado. Com certeza, existem estudantes com deficiência que estão nessa condição, porém, a literatura indica e os dados das pesquisas sugerem que existem estudantes com deficiência com demandas represadas que não estão sendo atendidos ou acompanhados e que permanecem invisíveis para as instituições em que estão matriculados. Frente a esse cenário, é de suma importância que as IFES identifiquem as necessidades educacionais supramencionadas, considerando a complexidade no processo de identificação dos estudantes, mas adotando instrumentos e estratégias sistemáticas para essa finalidade. Ou dito de outra forma: a organização de um serviço de Atendimento Educacional Especializado deve partir da demanda, do ingresso, e do mapeamento dessa demanda.

Ao se construir a análise das pesquisas destacadas, foram encontrados diversos elementos que sugerem a complexidade que envolve a temática do acesso e permanência de estudantes com deficiência nas IFES, apontando a necessidade de reflexões aprofundadas a respeito da universidade e de uma cultura universitária inclusiva. Contudo, em relação ao desafio de encontrar elementos para o entendimento do que seja Atendimento Educacional Especializado neste nível de ensino, pode-se afirmar que ainda persiste um “vazio”.

E nesse exercício de ler e escrever que acontece à medida que problematizamos o que lemos, e como lemos o que escrevemos, às vezes, o que

fica em suspenso, pode ser traduzido como um espaço de estranhamento “entre” o que foi dito e o que ainda não foi dito.

Desta forma, o que se quer enquanto se escreve é que o estranhamento produzido com aquilo que não foi dito nas leituras, mas que ajudaram a conversar e se relacionar com o objeto de estudo, que esse intervalo que se coloca “entre” o dito e o não dito, seja um espaço potente de criação do novo, pois os silenciamentos, às vezes, parecem dizer mais do que aquilo que fora dito.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: HISTÓRIA E MOVIMENTOS CONTEMPORÂNEOS

Iniciar pelos entornos históricos parece um caminho potente para se entender o surgimento de um fenômeno. O “entorno” é a relação entre o fenômeno que se pretende conhecer e o conjunto de circunstâncias no qual ele é produzido. É uma junção de fatores que ajudam a compreender o que estava e o que está acontecendo com um determinado assunto. Entorno também evoca as palavras “ambiência” e “atmosfera”, pois se refere ao conjunto das características sociais, culturais, políticas, econômicas, que exerceram ou que ainda exercem influência sobre determinado acontecimento. Para Brizolla,

O passado exerce sua influência e se concretiza nos atos do cotidiano, na esteira hermenêutica do conhecimento, não apenas o passado é interpretado, como também o ato de interpretar é determinado pelo passado, o que vale dizer que a objetividade é sempre passível desta influência. [...] significa que as experiências passadas têm efeitos sobre os atos do presente e os modificam e que, desta forma, toda tentativa de conhecimento que não observar esse diálogo com o passado é insuficiente. (BRIZOLLA, 2007, p. 105)

Com isso, para compreender o movimento histórico-político do Atendimento Educacional Especializado no Brasil, é necessário se reportar à Educação Especial, onde o referido atendimento está inserido. Informo, porém, que a história da Educação Especial no Brasil já conta com contribuições bastante aprofundadas de autores como Bueno (1998), Mazzotta (2011) e Januzzi (2012), desta forma, o destaque será maior para os elementos da política de Educação Especial no país, os quais colaboram para a compreensão, ou ainda, na tentativa de “traduzir” o AEE e sua importância dentro da Perspectiva Inclusiva.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da Educação Especial no Brasil traz as marcas da exclusão e da segregação das pessoas com deficiência, que até a segunda metade do século XX eram impedidas de frequentar as instituições de ensino regular, ficando segregadas

em instituições especializadas de cunho assistencialista e não educacional e nomeadas a partir de sua condição patológica no campo da saúde.

Para Kassar, a análise sobre a Educação Especial no Brasil “implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade”. Isso porque a formação econômica do país e as características de sua organização social fizeram com que marginalidade, pobreza e deficiência tivessem uma distinção bastante tênue, “aos olhos de uma elite que tomava seu país como atrasado em relação à Europa” (KASSAR, 2012, p. 835).

A formação econômica do Brasil e as características de sua organização social fizeram com que o país passasse a conviver com vários problemas que impactaram diretamente a vida das crianças e jovens brasileiros [...] A visão de marginalidade foi direcionada tanto aos adultos das camadas pobres quanto aos seus filhos [...]. No conjunto das crianças marginais encontravam-se também crianças com deficiências. (KASSAR, 2012, p. 835)

Nesse cenário, segundo Jannuzzi, a educação era vista como antídoto à marginalidade e ao atraso do país, justificando a separação das crianças a partir de suas características. Assim, com o argumento de tornar a educação um processo ainda mais eficiente, e com uma concepção biológica da deficiência, os serviços de saúde dos diferentes estados brasileiros, rapidamente, passaram a orientar a população para comportamentos tanto de higiene como de saúde nas escolas, classificando os alunos entre “normais e anormais” (JANNUZZI 2012 a, p. 38).

Plaisence (2015) afirma que a representação das pessoas entendidas como “anormais” até meados de 1970 fez com que surgissem instituições de ensino também incomuns, baseadas em um modelo de segregação e isolamento.

A referência à história das denominações e das representações é fundamental, pois permite perceber o desgaste das palavras que já foram utilizadas e que se tornaram bastante pejorativas para nós. Citam-se algumas: anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável... [...] essas designações subentendem obstáculos insuperáveis, intrínsecos às próprias pessoas, inerentes. Obstáculos para a educação, para o trabalho, para a vida cotidiana. Em suma, impedimentos consubstanciais. (PLAISENCE, 2015, p.231)

Essas instituições de ensino de caráter filantrópico e assistencial ganharam destaque durante as primeiras décadas do século XX, período em que se podem observar alguns movimentos importantes no país tais como: o esforço na popularização da escola primária com a intenção de sanar o alto índice de

analfabetismo que chegava a marca de 80% da população; a organização de movimentos sociais e comunitários frente à escassez de serviços do Estado voltados à educação de pessoas com deficiências; e o surgimento do movimento da “escolanova”, que tinha como pressupostos: a crença no poder da educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança (RODRIGUES e MARANHE, 2008 a, p. 16 e 17).

Para as referidas autoras, a influência do movimento escolanovista³ na Educação, “ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão” (RODRIGUES e MARANHE, 2008 b, p.17) dos alunos considerados “fora do padrão”, pois sob influência da psicologia, permitiu o uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências.

Outro aspecto importante a ser mencionado é que as demandas provenientes do avanço da industrialização e da urbanização, como ler, escrever e contar fortaleceu uma proposta pedagógica pautada em classes homogêneas, na manutenção de classes especiais e no fortalecimento de instituições especializadas, no sentido que as

[...] vertentes pedagógicas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que “faltava”, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para inserção no mercado de trabalho. (JANNUZZI, 2012 b, p. 115)

Para Garcia (2004), tais instituições, “tiveram desde sua criação, uma posição política bastante ativa, influenciando as propostas governamentais para o setor e chegando mesma a ser identificada pela população como públicas”. (GARCIA, 2004, p. 173). A figura 1 apresenta um infográfico com os aspectos históricos da educação especial no Brasil.

3 Denomina-se movimento escolanovista o ideário que ganhou força a partir da década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita e que fez oposição àquilo que era considerado tradicional na escola brasileira.

Figura 1 – Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil



Descrição da imagem: imagem tipo infográfico, dividido em duas colunas por uma linha. Sobre a linha, vemos pequenos círculos que se alternam entre a cor azul e a cor vermelha marcando datas. No canto superior esquerdo, acima da seta, o título: Aspectos Históricos da Educação Especial (em letras azuis). No canto superior direito, em letras pretas, acima da linha, lemos: A educação especial no Brasil traz as marcas da exclusão e da segregação das pessoas com deficiência até a segunda metade do século XX, evoluindo para uma educação inclusiva. Acompanhando a linha apresenta-se um resumo com as datas e as principais legislações relativas ao tema, iniciando em 1961, até 2015; cada data é marcada por um círculo e se alterna entre as colunas e as cores dos círculos. Fim da descrição

No dia 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Neste dispositivo legal, a Educação Especial foi contemplada em dois artigos do título X, que traz o seguinte texto:

Art. 88º - A educação de excepcionais⁴ deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Para Mazzotta (2011), existem diversas maneiras de entendimento do referido texto,

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido de *universal*,

⁴Denomina-se movimento escolanovista o ideário que ganhou força a partir da década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita e que fez oposição àquilo que era considerado tradicional na escola brasileira. 3 “Excepcionais” é o termo utilizado na LDBEN 4.024/61, substituído por alunos com “deficiência visual, deficiência mentais e superdotados” na Lei nº 5692/1971 e “portador de necessidades educacionais especiais” na Lei 9.394/1996. Angelucci (2015) nos ajuda a pensar sobre o assunto citando autores como Marquazan (2008) e Moysés e Collares (2013) que discorrem sobre o assunto, afirmando que as mudanças referentes aos termos são tentativas de designar a forma mais clara e respeitosa para referir-se ao alunado da Educação Especial, porém “sempre se estruturando a partir da falta, não ultrapassando, assim, a fronteira de formação organizada a partir da lógica médica”, que identifica a condição do sujeito como falta de saúde (p. 8).

referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. (MAZZOTTA, 2011, p. 72)

No entanto, se o artigo nº 88 não esclarece a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem explicita seus vínculos com o sistema geral de educação, o mesmo não ocorre com o artigo de nº 89 do mesmo dispositivo legal.

Depreende-se do texto a postura do Estado, que se eximiu da responsabilidade em relação à Educação Especial, transferindo-a para as instituições privadas que se legitimaram como oferta de serviços mediante incentivos financeiros advindos do poder público por meio de parcerias e convênios, incentivos que as consolidaram e fortaleceram sua atuação ao longo da história. Ainda sobre a postura do Estado em relação à Educação Especial, Januzzi (2012) afirma que o entendimento de uma ambiguidade na tomada de decisão em relação a esse alunado fica ainda mais sugestivo quando observamos o disposto nos artigos 27 e 30 da LDB n. 4.024/61, os quais dispõem da obrigatoriedade escolar e das suas isenções:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, online).

Observa-se a obrigatoriedade escolar no artigo 27 e as possibilidades de sua isenção no artigo 30, “em casos de doença ou anomalia grave da criança”, bem como “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” (p. 133). Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que merece destaque por ter sido o primeiro órgão no governo com a responsabilidade de elaborar e de definir uma política de Educação Especial para o país. Em parceria com os Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência Social, incrementaram programas voltados ao atendimento especializado. Porém, salienta-

se o fato de que a participação dos alunos ao programa estava atrelada à elaboração de um laudo médico que desconsiderava a história escolar da criança e tornava o aluno responsável por um problema que não estava nele, mas no sistema educacional, ainda pautado em uma concepção biológica da deficiência.

No final da década de 1980 foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/88), conhecida como a “Constituição Cidadã”, em virtude de legitimar como direitos fundamentais uma série de direitos civis e políticos no país e de estabelecer ao Estado o papel de esses direitos aos seus cidadãos. Ressalto, porém, que em relação à escolarização dos estudantes com deficiência, o artigo 88, da Lei nº 4.024/61 e também a CF/88 instrui:

[...] A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade [...] (BRASIL, 1961).

[...] Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 1988).

Quando comparados, fica-se com a impressão que a mudança de nomenclatura de “no que for possível” para “preferencialmente” diz a mesma coisa, assim, a alteração de nomenclatura não promove mudança significativa nas condições de atendimento aos alunos com deficiência que historicamente estavam segregados em escolas exclusivas.

Em relação ao termo “portadores de deficiência”, a crítica está embasada no fato de que a nova nomenclatura não muda a concepção de deficiência, pois ainda a considerada como característica principal da pessoa em detrimento da sua condição humana. Para Bueno (2004),

[...] o termo portador de necessidades educativas especiais não substitui o termo deficiente, assim como este não substitui o termo cego [...] o conceito portador de necessidades educativas especiais abrange uma diversidade de sujeitos; ao ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, perde na precisão. Tanto é assim que, ao lado do termo em questão, é preciso acrescentar a espécie de sujeitos sobre a qual estamos nos referindo. (BUENO, 2004 a, p. 41).

O quadro1 apresenta os principais aspectos relacionados à educação especial da CF/88.

Quadro 1⁵ – Educação Especial na Constituição Federal de 1988

Educação Especial – Constituição Federal de 1988		
Cap. III Da Educação	Art. 205	A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será provida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
	Art. 208 Dever do Estado:	I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
Cap. VII Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso	Art. 227	É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação...
		Estado promoverá: II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Fonte: A autora

Em relação ao termo “portadores de deficiência”, a crítica está embasada no fato de que a nova nomenclatura não muda a concepção de deficiência, pois ainda a considerada como característica principal da pessoa em detrimento da sua condição humana. Para Bueno (2004),

[...] o termo portador de necessidades educativas especiais não substitui o termo deficiente, assim como este não substitui o termo cego [...] o conceito portador de necessidades educativas especiais abrange uma diversidade de sujeitos; ao ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, perde na precisão. Tanto é assim que, ao lado do termo em questão, é preciso acrescentar a espécie de sujeitos sobre a qual estamos nos referindo. (BUENO, 2004 b, p. 41).

Salienta-se, ainda, a utilização da expressão “Atendimento Educacional Especializado” trazida no artigo 208 da Constituição de 1988 e na Lei nº 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ⁶ no artigo 54 e inciso III, porém, é necessário esclarecer que o AEE, referenciado nas normativas citadas,

⁵ O quadro 1 não será descrito, pois está em formato compatível com o leitor de tela.

⁶ Denomina-se Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA o documento formado por um conjunto de leis, criado através da Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990, com base nas diretrizes previstas na Constituição Federal de 1988, como um mecanismo de proteção das crianças e dos adolescentes.

é vazio de entendimentos, praticamente só uma expressão, nada semelhante ao realizado atualmente nas salas de recursos multifuncionais. Provavelmente, o que os legisladores quiseram referir naquela época é que seria priorizada a escolarização na escola comum, e não nas escolas e classes especiais como era costumeiro.

Segundo Angelucci (2015), os objetivos da Declaração de Salamanca são muito significativos considerando que até aquele momento, os serviços especializados se destinavam, hegemonicamente, para os sujeitos nomeados a partir de sua condição patológica no campo da saúde em espaços e tempos segregados da sala de aula regular. Para a referida autora:

As conquistas marcadas por Salamanca dizem respeito à: a) defesa da inclusão, ou seja, de processos de escolarização que aconteçam conjuntamente entre todos (as) os (as) educandos (as), sem segregação em espaços educativos diferenciados, o que implicaria a reestruturação do sistema educacional e dos processos educativos; b) a definição da população com necessidades educacionais especiais como aqueles (as) educandos (as) que vivem, ainda que temporariamente, dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem. Ora até aquele momento, os serviços especializados, hegemonicamente, ocorriam em espaços e tempos segregados da sala regular de ensino, além de se destinarem a populações nomeadas a partir de sua condição patológica no campo da saúde. (ANGELUCCI, 2015, p.8)

Desta forma, a Constituição Federal de 1988, as Declarações de Jomtien e de Salamanca influenciaram fortemente a elaboração e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ nº 9.394/96 que versa, em seus treze títulos e cento e vinte artigos, sobre o princípio do direito universal à educação para todos. O capítulo V, reservado para a educação especial, “Da Educação Especial”, artigos 58, 59 e 60, reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

Para Kassar e Rebelo (2011), o ponto alto da LDB 9394/96 está na definição da educação “como direito público subjetivo”, ratificando a responsabilidade do Estado para esta oferta. Além disso, a partir desta normativa, a Educação Especial passa a ser identificada como uma modalidade da Educação brasileira. Na análise das referidas autoras, “ocorre, a partir de então, um movimento das instituições especializadas para adequar-se na organização de escolas especiais” (KASSAR e REBELO, 2011, p. 9).

⁷ A Lei nº 13.632/18 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96.

Ainda no que diz respeito sobre a força que as instituições especializadas tinham nesse período, Baptista (2011) traz uma contribuição bastante interessante ao analisar um texto da então secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, professora Rosita Carvalho, quando apresentava a Política Nacional de Educação Especial de 1994. Naquele momento, o lema era uma classe para a Educação Especial em cada escola. Mas o destaque está no seguinte fato:

Embora já fossem discutidas, no contexto brasileiro, as vantagens e a importância da inclusão escolar, designada como integração, em 1993 os serviços de atendimento exclusivo – **classes especiais e escolas especiais – eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico nessa área.** (BAPTISTA, 2011a, p. 61 - grifos meu)
“Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 55).

Para Lopes (2009), os anos 2000 inauguram um momento ímpar em relação às pessoas com deficiência, pois

A partir de então, tornava-se possível construir um discurso com base na visão social dos direitos humanos, não mais voltada exclusivamente para o indivíduo enquanto problema a ser resolvido, mas sim para a sociedade como corresponsável pela inclusão de pessoas com deficiência. O amadurecimento do modelo social, que culminou com a construção do marco normativo internacional para as pessoas com deficiência, e que vinha sendo alcançado por meio de passos sequenciados desde o pós-guerra, começava a atingir o seu apogeu, em meados da década dos anos 2000. (LOPES, 2009, p. 46)

Contribuindo com as considerações de Lopes, Baptista (2011) discorre:

Nesse sentido, a década inicial no presente século pode ser considerada um marco no que se refere ao estabelecimento desses objetivos quanto se trata da escolarização das pessoas com deficiência. Desde 2001, com a aprovação da Res. Nº 02/2001 CNE-CEB, temos visto, de um lado o avanço de dispositivos normativos que passam a prever que essa escolarização deva ocorrer necessariamente no ensino comum. De outra parte, nessa mesma década, houve uma série de iniciativas que visavam à implementação de políticas de educação em uma perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados na escola regular. Dentre essas ações, várias foram aquelas que evidenciavam as iniciativas do Ministério da Educação na busca de uma interlocução com os gestores, principalmente em nível municipal, para a garantia de ações consideradas “inclusivas”. (BAPTISTA, 2011 b, p. 62)

Para Lopes (2009), o princípio da acessibilidade, um dos aspectos essenciais da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, tem significativa relevância no sentido de garantir às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A autora salienta os seguintes pontos:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um tratado completo, com Direitos Civis, Políticos, Econômicos, Sociais e Culturais; além de direitos específicos [...]. Em conjunto, conformam a moldura dos direitos humanos das pessoas com deficiência. [...] percebe-se claramente o caráter universal, indivisível e interdependente dos direitos humanos, compreendendo o conjunto de direitos e faculdades mínimos para que o homem possa realizar-se no âmbito físico, moral e intelectual. [...]. Nesse sentido, além das pessoas com deficiência terem conquistado um tratado de direitos humanos que reconhece seus direitos, elas obtiveram também o reconhecimento da acessibilidade como conteúdo e forma de garantia de seus demais direitos humanos universais (LOPES, 2009, p. 170).

O trecho que traz a concepção de deficiência proposto pela Convenção sobre os direitos das Pessoas Com Deficiência diz que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.2).

Vale ressaltar que não se trata somente de um marco normativo na evolução histórica da temática, mas a pedra inaugural, que traz como fundamento o reconhecimento expresso do direito à capacidade civil. Assim, a pessoa com deficiência, passa a ser entendida nessa condição em razão das barreiras sociais existentes, ou ainda das dificuldades que pode encontrar para realizar determinadas atividades, contudo, possui autonomia moral, capacidade de julgamento e decisão como qualquer outra pessoa, deslocando o conceito de deficiência da “falta” incorporada.

Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, lançada em 2008, trouxe novas concepções à atuação da Educação Especial em nossos sistemas de ensino, delineando as diretrizes orientadoras para a política brasileira no tocante à área fundamentada na concepção de direitos humanos e impelindo os sistemas de ensino a se organizarem para atender a todos os alunos, sem qualquer forma de categorização. Tem como

objetivos específicos garantir: oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados do ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008 e).

Concebida nessa perspectiva, a PNEEPEI-2008 traz ferramentas para que a escola supere a lógica da exclusão e construa sistemas educacionais mais inclusivos o papel da escola na superação da lógica da exclusão, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008 f, p. 19).

De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a Educação Especial na nova perspectiva se volta à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Destaca-se, ainda, a sala de recursos como lócus prioritário para o trabalho específico do atendimento educacional especializado e, define a Educação Especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008 h, p.10).

Feitas algumas considerações acerca da história da Educação Especial no Brasil, na próxima seção serão apresentados os movimentos que tem desenhado o AEE a partir da influência de movimentos internacionais que culminaram na Política de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS CONTORNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A inclusão educacional de pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades tem se constituído como um grande desafio para os sistemas de ensino. A compreensão do que se constitui como campo de conhecimento nesta temática, ou seja: a implementação e a oferta de AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como a organização das ações de atendimento pedagógico para os estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior é necessária para que se possa realizar uma tentativa de “traduzir” como se constitui esse serviço nesse nível de ensino e, desta forma, refletir sobre processos de inclusão.

A partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Educação Especial tem seu perfil ressignificado e, como já mencionado anteriormente, passa a ser definida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação” e responsável por realizar o atendimento educacional especializado assim como disponibilizar e orientar os recursos e serviços nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência matriculados nas turmas do ensino regular (BRASIL 2008 g, p.16).

O Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definiu-o como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Além disso, como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). O documento elege a sala de recursos multifuncionais (SRM) como locus principal para realização do serviço na Educação Básica e a define como um “ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” [...] e aponta os objetivos relativos ao atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

- II – garantir transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (SEESP/MEC, 2008).

O Decreto Nº 6.571/2008⁸ supracitado foi revogado e substituído pelo Decreto Nº 7.611/2011⁹, porém, gerou polêmicas e divergências em todo o país mobilizando o Ministério da Educação a se manifestar sobre alguns pontos que provocaram discussões mais acirradas pela Nota Técnica nº 62/2011. Destaco o seguinte trecho:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. (NT nº62/2011)

Além disso, é importante salientar que o documento esclarece ainda que, em relação ao cômputo das matrículas para distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a manutenção do financiamento público às instituições especializadas “destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar” (N.T nº 62, 2011). Em relação a este assunto, Delevati (2012) observa que:

As palavras classes especiais, escolas especiais ou especializadas estavam ausentes nos últimos documentos divulgados no país desde 2008, embora fosse de conhecimento público a continuidade da existência das mesmas. A influência das manifestações de instituições especializadas e escolas especiais em todo o país e a não extinção das classes especiais evidenciam um movimento de resistência, poder, influência e interesses que resultam manutenção das matrículas exclusivas nestes espaços para fins do cálculo do coeficiente de distribuição dos recursos do FUNDEB (DELEVATI, 2012, p. 51).

A Resolução CNE/CEB¹⁰4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, localizou esse serviço,

⁸DECRETO Nº6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

⁹ DECRETO Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Revoga o DECRETO Nº 6.571 e dispõe sobre Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

¹⁰ CNE/CEB– Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 o disseminou como proposta oficial para o atendimento aos alunos da modalidade educação especial em todo o país.

O termo “Sala de Recursos Multifuncionais” é utilizado pela primeira vez neste documento, em substituição à denominação Sala de Recursos, entendida na Política Nacional de Educação Especial de 1994 da seguinte forma:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a **complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum**. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (BRASIL, 1994, p. 21 grifos meu).

Em relação ao complemento “Multifuncional”, Baptista (2011) contribui com a seguinte análise:

As políticas brasileiras para Educação Especial mostram que temos uma evidência: **a sala de recursos tem sido destacada como espaço prioritário para a ação do educador especializado em Educação Especial**. Sua dimensão “multifuncional”, designação proposta pelo Ministério da Educação ao instituir o programa, referido em precedência, de ofertas de materiais destinados às redes de ensino merece ainda algum destaque. Multifuncional em função de qual justificativa? A pluralidade de funções estaria associada às diferentes tipologias de alunos que teriam acesso a esse espaço? A resposta tende a ser afirmativa quando analisamos os dois conjuntos de materiais, oferecidos pelo programa, das salas de tipo 1 e de tipo 2, sendo que a diferenciação estaria na deficiência visual (tipo 2) e demais sujeitos (tipo 1)(BAPTISTA, 2011 c, p. 70, grifos nosso).

Dito de outra forma, a sala de recursos ganha ênfase na Política de 2008 e ao mesmo tempo, o adjetivo multifuncional que foi agregado nesse momento ao nome desses espaços diz respeito à relação que existe entre: recursos disponibilizados e especificidades do público-alvo atendido (deficiência visual).

A Resolução CNE/CEB nº4 (BRASIL, 2009) reafirma no artigo 3º que o atendimento educacional especializado é parte integrante de todo processo educacional. Segundo a Resolução, a proposta é que o atendimento educacional especializado se inicie com serviços de intervenção precoce, os quais objetivam estimular os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento em interface com os serviços de saúde e assistência social, começando na educação infantil e perpassando o Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Educação de

Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional visando à inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Quanto ao público-alvo da Educação Especial, são contemplados por essa modalidade os alunos que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. E, considerados alunos com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008 h, p. 15).

O Decreto Nº 7.611/2011 altera o Decreto nº 6.253/2007:

"Art. 9º-A Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR)

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (PLANALTO, 2011)

Dessa forma, os alunos atendidos pelo AEE podem possuir duas matrículas, sendo uma na classe comum e outra na Sala de Recursos Multifuncionais, podendo a segunda matrícula ser computada para a instituição especializada que estiver realizando o serviço (BRASIL, 2011).

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é, necessariamente, diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um reforço escolar ou complementação das atividades escolares (CNE/CEB 4/2009).

O Parecer nº 13/2009, do Conselho Nacional de Educação, orienta que o atendimento educacional especializado deve ser realizado no contraturno do ensino

comum e, em relação ao profissional que atua no atendimento educacional especializado, o artigo 12 da Resolução Nº 4/2009 do CNE/CEB prevê “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” e as seguintes atribuições estão no artigo 13:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizado pelo aluno;

VII – ensinar e usar tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares(CNE/CEB, 2009).

Infere-se, portanto, que o trabalho realizado pelo professor do atendimento educacional especializado contribui expressivamente com o trabalho desenvolvido pelo professor na classe comum com alunos da modalidade Educação Especial, pois tanto a elaboração dos recursos pedagógicos, necessários para a participação desses sujeitos nas atividades escolares, como a orientação quanto ao uso desses recursos serão supridos pelos serviços do AEE.

A perspectiva proposta pelos documentos orientadores, normativas e ações integradoras da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 2008, aponta para o trabalho desenvolvido de forma colaborativa, articulada e interdisciplinar entre professores do AEE, professores das classes comuns, família e demais profissionais que se fazem necessários, de tal modo que, na troca de saberes específicos de cada área do conhecimento e por meio da elaboração de estratégias curriculares conjuntas, surjam novos conhecimentos capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial atendendo às suas singularidades e especificidades.

Desta forma, pode-se pensar que o professor do atendimento educacional especializado não leva para a escola somente a novidade da especificidade na formação, mas preconiza um modelo de trabalho para toda escola. No mesmo documento, temos:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Percebe-se, então, nas atribuições do professor do AEE, que as mesmas são permeadas de possibilidades, inclusive a incumbência de formação continuada dos professores de sala regular a fim de que o estudante, sujeito principal deste processo, receba atendimento pedagógico de qualidade e tenha reais possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, para Baptista (2011), é importante que se “identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum, como indicam os incisos IV, VI e VII da Resolução Nº 4/2009 do CNE/CEB”, de modo que “se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para alunos com deficiência” (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Acredito que o “trabalho compartilhado” que se refere Baptista e que está preconizado nas normativas supracitadas é, com certeza, merecedor de discussões e pesquisas que contribuam para o aprofundamento na temática da inclusão e essencial para que se produzam novos saberes que qualifiquem e potencializem possibilidades reais nessa perspectiva.

4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES E ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE APOIO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O cenário educacional para as pessoas com deficiência aponta novas perspectivas a partir dos anos 2000, trazendo a acessibilidade como tema prioritário nas discussões. A partir de então, a inclusão tem se apresentado como um grande

desafio na consolidação dos direitos igualitários de acesso e permanência em todos os níveis de ensino.

Em relação aos desafios que se apresentam no Ensino Superior, Nunes e Neira (2014) afirmam que “tal e qual ocorrem na escolarização básica, as condições para a permanência e a qualificação dos representantes dos grupos sociais desprivilegiados neste nível de ensino permanecem as mesmas” da Educação Básica (NUNES e NEIRA, 2014, p. 1210).

Entendida como um avanço no campo dos direitos humanos, a inclusão encontra na Constituição de 1988, em seu artigo 5º, sua expressão máxima ao estabelecer que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade” (BRASIL, 1988). Além disso, estabelece que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III – **atendimento educacional especializado** aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990 – grifo meu).

Esses princípios fundamentais da nova perspectiva de atendimento educacional aos alunos com deficiência provocaram mudanças significativas, principalmente nas normativas, para que, de fato, fossem garantidos acesso e permanência em todos os níveis de ensino. Porém, é preciso pontuar que a escolarização de pessoas com deficiência no ensino superior é temática ainda bastante recente e existem poucas pesquisas que tratam da efetivação do direito constitucional de acesso e permanência nesse nível de ensino, ou ainda, o quanto se tem avançado nesse sentido.

Desta forma, para uma análise mais produtiva, torna-se essencial retomarmos algumas políticas públicas brasileiras relacionadas aos processos acadêmicos desses estudantes em nível superior.

De fato, é a partir da Lei nº 9.394/1996, que se estabelece o atendimento educacional para atender às necessidades específicas dos estudantes em todos os níveis. As primeiras modificações referentes à acessibilidade no Ensino Superior

surgem com o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996, que sugere modificações no processo classificatório de ingresso, tanto no que diz respeito à elaboração do edital, como nos critérios de avaliação das provas, organização das salas e recursos necessários para a realização das provas, de forma a contemplar as especificidades inerentes a cada deficiência.

O acesso ao Ensino Superior garantido por meio do processo classificatório adaptado às demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial implicou uma nova realidade nas salas de aula das universidades e, conseqüentemente, em ações para também dar conta da permanência e diplomação. Em 2003, foi publicada a Portaria nº 3.284 que estabelece “condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003), contemplando o público-alvo da educação especial e tornando o item acessibilidade um requisito nos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos das Instituições de Ensino Superior. A normativa dispõe no seu artigo 2º:

Art. 2º -“A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando 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:

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - Com respeito a alunos portadores de deficiência física:

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

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

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

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

- a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (MEC/PORTARIA 3284, 2003).

Além disso, no ano seguinte foi promulgado o Decreto nº 5.626 preconizando que os sistemas educacionais devem “garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior” (BRASIL, 2005).

Ainda em 2005, destaca-se a promulgação da Lei nº 11.096, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), concedendo bolsas de estudos integrais ou parciais através das instituições de Ensino Superior para o seguinte público:

- I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- II - a estudante portadora de deficiência, nos termos da lei;
- III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (PLANALTO, 2005).

Merece destaque o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, que teve como objetivo, apresentado no artigo 1º, promover “condições para ampliação, acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (PLANALTO, 2007); como também, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, disposto no art. 2º e parágrafo V.

Em julho de 2010, é instituído o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como finalidade

ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública com os seguintes objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (PLANALTO, 2010).

O texto da normativa também traz no artigo 3º, instruções sobre a implementação do Programa e como devem ser as ações de assistência estudantil do PNAES:

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

Merecem destaque, ainda, dois outros programas de significado essencial nessa temática: o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, lançado em 2005 pelo MEC, que publicou entre 2005 e 2011 chamadas públicas com o objetivo de apoiar projetos para a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições federais de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma política de acessibilidade no ensino superior; e a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como a Lei de Cotas, publicada em 29 de agosto de 2012, que estabelece o sistema de cotas sociais e raciais nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, instituindo o aproveitamento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério para ingresso no ensino superior. Em 28 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.409 altera a Lei de Cotas para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com

deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A normativa determina um prazo de dez anos para que as instituições façam adequações e ajustes com o propósito de fomentar o acesso de estudantes com deficiência.

Pessoas com deficiência já circulavam pelos espaços universitários. No entanto, é principalmente a partir da Lei de Cotas, que a Educação Superior passa a receber um número cada vez mais expressivo de estudantes com deficiência, precisando implementar programas, ações e adaptações desde o processo de seleção, buscando alternativas para que esses alunos desenvolvam suas capacidades e tenham condições de permanência e conclusão de curso como preconizado na Política de 2008:

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

Ações Afirmativas, segundo o MEC (2006), trata-se de medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar várias formas de desigualdades que insistem na nossa sociedade historicamente, dessa forma, são ações com objetivos como: garantir a igualdade de oportunidades de tratamento, assim como compensar perdas provocadas por discriminações e marginalizações (MEC, 2006).

Para Fiorin (2018), o Programa de Ações Afirmativas vem fomentando ações direcionadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, com deficiência, provenientes de escolas públicas e /ou com baixa renda e se destacado no contexto das IFES, pois estas universidades realizam ações articuladas com setores responsáveis pelo “apoio/atendimento ao estudante, assistência estudantil e acessibilidade com o propósito de minimizar as desigualdades historicamente estabelecidas” (p. 72).

Mas, afinal de contas, quando o assunto é Atendimento Educacional no Ensino Superior, de quais ações estamos realmente falando? De que forma o cotidiano universitário tem se reestruturado para atender aos estudantes com deficiência? As propostas desenvolvidas têm contribuído para a permanência e a

diplomação desses estudantes? Onde se localizam essas ações? Quais profissionais (servidores) estão envolvidos nesse atendimento?

Nos estudos de Fiorin (2018) foram mencionados alguns espaços e setores universitários, em diferentes universidades do sul do país, envolvidos com a minimização das dificuldades relacionadas à permanência desses estudantes, cito entre eles: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), os diferentes nomes que os núcleos recebem: Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas, Núcleo de Assistência Estudantil, Núcleo de Apoio Psicopedagógico, Núcleo de Apoio ao Estudante, Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, Núcleo de Apoio à Aprendizagem, Núcleo de Desenvolvimento Educacional e Observatório de Ações Afirmativas, também o Programa de Ações Afirmativas, Observatório de Aprendizagem.

No entanto, segundo a referida autora, apesar do Programa de Ações Afirmativas “propor a redução das desigualdades e de igualdade de oportunidades não se efetiva como a única resposta para o ingresso desse público no Ensino Superior” (FIORIN, 2018, p. 72). Existe uma necessidade real e complexa oriunda de uma sociedade que está em constante processo de transformação, exigindo que as instituições elaborem proposições que

[...] considerem o contexto social contemporâneo, que se reformulem, modifiquem currículos, inovem e desenvolvam ações de permanência que contemplem um público diversificado que será lançado, posteriormente, às exigências que o mundo do trabalho impõe ao profissional formado [...] (FIORIN, 2018, p.74).

Então, na tentativa de aprofundar o entendimento do Atendimento Educacional Especializado nesse nível de ensino, faz-se necessário discorrer um pouco mais sobre o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa INCLUIR, pois por intermédio desse programa é que surge em quase a totalidade das Universidades Federais os núcleos de acessibilidade, espaços institucionais que desenvolvem ações de implementação para o acesso e a permanência no âmbito do Ensino Superior.

4.3.1 Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Programa Incluir

Em relação aos movimentos políticos para inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, no início dos anos 2000, como consequência da

política de expansão da oferta de educação superior¹¹, percebe-se um incentivo ao ingresso de pessoas com deficiência neste nível de ensino (BRIZOLLA e MARTINS, 2018).

Os estudos de Melo e Araújo (2018) sobre os Núcleos de Acessibilidade nas Universidades a partir de uma experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) destacam que o REUNI “demarca a ampliação de ingresso de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas, particularmente aquelas com deficiência”. Para os referidos autores, a afirmação encontra respaldo em indicadores da educação das pessoas com deficiência no Brasil (BRASIL, 2013) que mostram um crescimento de 575,4% de matrículas no ensino superior nos últimos dez anos (p. 58).

Frente a essa nova demanda, fez-se necessário a adoção de políticas afirmativas que oferecessem sustentação à proposta do REUNI e promovesse condições de permanência no ensino superior aos estudantes em condições de vulnerabilidade. (MELO e ARAÚJO, 2018)

Desta forma, foi lançado pelo MEC, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR¹², sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEES), Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a partir de 2007. Também como fomento de políticas afirmativas, em 2010 é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo Decreto 7.234/2010 (MELO e ARAÚJO, 2018, p.58).

Além disso, a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 dispõe as seguintes ações para o ensino superior:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no

¹¹Plano Nacional de Educação, item 4.3.1, instituído pela Lei nº. 10.172/2001; Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.069/2007.

¹²O termo INCLUIR não é uma sigla, trata-se de uma ideia, mas está sendo utilizado em letras maiúsculas porque está grafado desta forma pelo MEC.

desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

O Programa INCLUIR cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004¹³ e nº 5.626/2005¹⁴ que, por meio de editais, abre possibilidade das IFES encaminharem propostas de criação e consolidação de “Núcleos de Acessibilidade”, com o objetivo de implementar a acessibilidade dos estudantes com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas universidades, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (BRASIL, 2007, p. 32; BRASIL, 2008, p.39).

Entre 2005 e 2011 as Instituições de Ensino Superior (IES) participavam do programa por meio de chamadas concorrenciais fomentadas por recursos oriundos do MEC, apresentando projetos para eliminar barreiras físicas e pedagógicas com o objetivo de promover a acessibilidade no contexto acadêmico (BRASIL, 2013 b).

A partir de 2012, o Programa INCLUIR passou a atender somente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), definindo já na proposta orçamentária o recurso destinado a cada universidade tendo como base o número total de matrículas. Esse encaminhamento culminou com o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites”, lançado pelo MEC no ano de 2011 com o objetivo de fortalecer os Núcleos de Acessibilidade nas IFES, beneficiados pelo Programa INCLUIR. (BRASIL, 2013b)

Ainda em 2011, é publicado o Decreto nº 7.611, importante normativa voltada para o mesmo público, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e prevê:

VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior

§5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

A referida normativa não conceitua os núcleos de acessibilidade, mas traz o objetivo e as características das ações que poderão ser desenvolvidas nesses

¹³ O Decreto nº 5.296/2004 Regulamenta as Leis n 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.

¹⁴ Regulamenta a Lei nº10.436, 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.

espaços. No entanto, este conceito pode ser encontrado nos editais publicados em 2007 e 2008 que fomentam o Programa INCLUIR,

[...] compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico. Com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, p. 39).

Observa-se que para a Educação Básica as normativas esmiuçaram como se desenvolveriam as ações relativas à Educação Especial na rede regular de ensino, aqui dispostas resumidamente da seguinte forma: as Salas de Recursos Multifuncionais como lócus prioritário; o público-alvo (alunos com deficiência); os recursos de tecnologia e os recursos humanos (professor com formação específica na área e tradutores e intérpretes de Libras); o serviço (atendimento educacional especializado); além dos objetivos e as características desse atendimento. Contudo, em relação ao o Ensino Superior, a proposta de governo é bastante objetiva: a criação de Núcleos de Acessibilidade. Destaca-se, porém, que apesar da normativa não se referir às ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade como Atendimento Educacional Especializado, não significa que esse serviço não exista no ensino superior, ou ainda, que tenha alterado seu conceito quando desenvolvido nesse nível de ensino.

Observa-se, ainda, que os conceitos “inclusão” e “acessibilidade” recebem destaque na proposição das ações para atendimento aos estudantes com deficiência nas universidades. Nesse sentido, pode-se inferir que esta ênfase está relacionada ao fato desses estudantes encontrarem muitas dificuldades em seus percursos escolares e, conseqüentemente, por conta de uma complexidade de motivos, um panorama não menos desafiador para o ingresso e a permanência no ensino superior.

Os estudos de Souza (2010) que versam sobre os editais que fomentaram o Programa INCLUIR, no período de 2005 e 2009, destacam que, para compreensão do conceito de inclusão a partir do exposto no Programa, é imprescindível o

entendimento do conceito de “acessibilidade” e “acesso”, pois são termos que se destacam pelo uso recorrente nos editais publicados nesse período. Segundo a autora,

Ao observar a utilização dos termos acesso e acessibilidade presentes nos editais pudemos constatar que o conceito de acesso sempre está posto em relação aos termos Ensino Superior ou Educação, o que parece se aproximar muito do que o Dicionário Houaiss (2001) define como ato de ingressar, ingresso, entrada. O termo acessibilidade é utilizado em grande escala nos editais, em torno de 60 (sessenta) vezes, e empregado em diversos sentidos. Dentre os 155 (cento e cinquenta e cinco) projetos contemplados pelos editais publicados entre os anos 2005 e 2009 temos 64 (sessenta e quatro) projetos que utilizam o termo “acessibilidade” nos títulos(SOUZA, 2010, p.122).

De acordo com Souza (2010, p. 131), o termo “acessibilidade” está historicamente relacionado à concepção de “remoção das barreiras arquitetônicas e adaptação de logradouros para as pessoas com deficiência física e dificuldades locomotoras”, presente na Nota Técnica 9050/2004 (ABNT, 2004) e que define a acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004).

No entanto, acessibilidade ou acesso diz respeito a muitas coisas quando o assunto é a inserção educacional e, a outras tantas ainda, quando se refere a alunos com deficiência. Com certeza, está relacionada às questões de estruturação física e mobilidade dos espaços comuns e de condições efetivas de ingresso, mas aponta para uma dimensão infinitamente maior, a do acesso ao conhecimento, a promoção de condições reais de desenvolvimento humano.

E, à medida que a temática da inclusão vai ganhando destaque no cenário nacional, o termo passa a ser incorporado pelos discursos da política educacional. Em 6 de julho de 2015, a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) conceitua acessibilidade como a “possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma”(LBI, 2015), sem nenhum tipo de barreira, ou ainda, como indicam Passerino e Montardo (2007, p. 14), “ser acessível é permitir o uso”. A mesma lei conceitua barreira como qualquer entrave ou “obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto” (BRASIL, 2015).

Para Ciantelli e Leite (2016, p. 414), a referida normativa valida o paradigma introduzido pela Convenção da ONU sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, disposto pelo Decreto nº 6.949/09 que entende “que a deficiência não deve ser vista como algo intrínseco à pessoa, mas presente e de responsabilidade da sociedade, sendo esta responsável por superar a deficiência através da eliminação das barreiras existentes nos ambientes”.

Segundo Brizolla e Martins (2018), o conceito de Núcleos de Acessibilidade presente nos editais do Programa INCLUIR emerge a concepção

[...]de que a instituição educacional deve mudar para acolher todos os estudantes. Para tanto, ganha destaque a necessidade de promoção de acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos mobiliários e equipamentos, na informação e comunicação; da oferta de AEE (que temos compreendido como “acessibilidade pedagógica”); da participação da família e da comunidade no processo inclusivo; e da formação de professores para o AEE e dos demais profissionais para o ensino inclusivo. A concepção que emerge, então, é que a instituição educacional deve mudar para acolher todos os estudantes (BRIZOLLA e MARTINS, 2018, pg. 139).

Nesse sentido, as autoras destacam a promulgação da Lei 13.409/2016, que institui cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais, que já contemplava estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Acrescentam as autoras, que os desafios à inclusão na universidade precisam ser “discutidos e praticados no âmbito dos direitos humanos fundamentais, sob a ótica das ações afirmativas e do ponto de vista da diversidade”, pois apontam para um caminho potente para uma construção social caracterizada pelo respeito às diferenças (p. 41).

Com o propósito de conseguir o máximo de informações que pudessem contemplar a amplitude do Programa INCLUIR no território Nacional, busquei informações sobre a existência de Núcleos de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades Federais existentes, atualmente, em todo o território nacional.

De acordo com os dados do Censo de 2016 da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP existem 68 Universidades Federais no território brasileiro.

Figura 2 – Universidades Públicas Federais por região do Território Nacional



Fonte: A autora

Descrição da imagem: Mapa do Brasil dividido em regiões, cada uma delas representada por uma cor: Norte (amarela), Nordeste (verde), Centro-Oeste (vermelha), Sudeste (azul escuro) e Sul (azul claro). Seguindo a ordem das cores, respectivamente, vemos pequenos quadrados brancos com as numerações de 1 a 5. Fim da descrição.

O número de IFES por região está disposto da seguinte forma:

- 1 - Região Norte: 10 Universidades Federais
- 2 - Região Nordeste: 20 Universidades Federais
- 3 - Região Centro-Oeste: 8 Universidades Federais
- 4 - Sudeste Região: 19 Universidades Federais
- 5 - Região Sul: 11 Universidades Federais

Os Núcleos de Acessibilidade e/ou a oferta de Atendimento Educacional Especial, de acordo com as páginas eletrônicas das instituições estão representados nos quadros 2 a 6, a seguir:

Quadro 2¹⁵ – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Norte

Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia - http://www.unir.br	8	N/D	N/D
UFRR - Universidade Federal de Roraima http://www.ufrr.br	3	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRR- CONSTRUIR	N/D
UFAC - Universidade Federal do Acre	2	Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI	N/D

¹⁵ Não foi realizada a descrição do Quadro 2, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

http://www.ufac.br		(um NAI em cada Campus)	
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá www.unifap.br	5	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/PROEAC/UNIFAP)	N/D
UFAM - Universidade Federal do Amazonas - https://ufam.edu.br	6	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão “Eu Apoio”, vinculado à Comissão de Inclusão e Acessibilidade - CIAU	N/D
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará - www.ufopa.edu.br	7	Núcleo de Acessibilidade ligado à Pró-Reitoria de Ensino da Graduação	N/D
UFPA - Universidade Federal do Pará https://www.portal.ufpa.br	8	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Social (NIS) ligado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG)	N/D
UFT - Universidade Federal do Tocantins www.uft.edu.br	7	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente (Niad/UFT) vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	N/D
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia - www.uft.edu.br	7	Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia UFRA	N/D
UNIFESSPA - Universidade do Sul e Sudoeste do Pará - https://www.unifesspa.edu.br	4	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (Naia)	N/D

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 10 IFES localizadas na região Norte, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em nove delas. Porém, nenhuma das referidas instituições divulga a oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 3¹⁶ – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Nordeste

Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UFBA - Universidade Federal da Bahia https://www.ufba.br	2	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com necessidades Educacionais Especiais – NAPE, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Social	N/D
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia - www.ufsb.edu.br	3	Salas de Recursos Multifuncionais promovidas pelo setor de Acessibilidade e Promoção à Saúde (SAPS), vinculado à Coordenação de Qualidade de Vida (CQV), da Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (PROSIS)	N/D
UFRB - Universidade Federal do	4	Núcleo de Políticas de Inclusão –	N/D

¹⁶ Não foi realizada a descrição do Quadro 3, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

Recôncavo da Bahia - https://www.ufrb.edu.br		NUPI, vinculado à Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), junto à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE)	
UNILAB - Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira www.unilab.edu.br	3	Setor de Acessibilidade – SEACE, vinculado à Coordenação de Assistência à saúde do estudante (COASE)	N/D
UFPB - Universidade Federal da Paraíba https://www.ufpb.br	4	Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), vinculado ao Gabinete da Reitoria	N/D
UFCA - Universidade Federal do Cariri https://www.ufca.edu.br/portal	5	Núcleo Universitário de Apoio Psicopedagógico (NUAP), vinculado à PRAE e à Secretaria de Acessibilidade, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Existe também a Coordenadoria de Acessibilidade, vinculada à Direção de Articulação e Relações Institucionais com a Comunidade (DIARI), órgão de assessoria da Reitoria	N/D
UFAL - Universidade Federal de Alagoas https://ufal.br	3	Núcleo de Acessibilidade (NAC), vinculado à Pró-Reitoria Estudantil (Proest)	Com AEE
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande - www.ufcg.edu.br	7	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, vinculado à Reitoria	N/D
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - https://www.ufpe.br	3	Núcleo de Acessibilidade da UFPE, vinculado ao Gabinete do Reitor	Com AEE
UFS - Universidade Federal de Sergipe www.ufs.br	12	Divisão de Ações Inclusivas (Dain), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST)	N/D
UFC - Universidade Federal do Ceará www.ufc.br/a-universidade	2	Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui	N/D
Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UFMA - Universidade Federal do Maranhão www.ufma.br	9	Núcleo de Acessibilidade (NUACE), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino	N/D
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia - https://www.ufob.edu.br	5	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	N/D
UFPI - Universidade Federal do Piauí www.ufpi.br	4	Núcleo de Acessibilidade da UFPI, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)	N/D
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - www.ufrn.br	5	Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, vinculada ao Gabinete do Reitor	N/D
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco - portais.univasf.edu.br	6	Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas (NPSI)	N/D
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco - www.ufrpe.br	3	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRPE (NACE/UFRPE)	N/D

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido- https://ufersa.edu.br	4	Coordenação Geral de Ação Afirmativa (CAADIS)	Realiza atendimento pedagógico aos alunos com deficiência
UFAPE - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - https://www.ufpe.br	2	Núcleo de Acessibilidade UFPE (NACE) e núcleos de apoio ao NACE nos 02 Campi	Oferece o AEE
UFDPar - Universidade Federal do Delta do Parnaíba - ufdpar.org	1	N/D	N/D

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 20 IFES localizadas na região Nordeste, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em 19 IFES. Porém, apenas 3 declaram oferta do Atendimento Educacional Especializado. Uma delas declara que “realiza atendimento pedagógico aos alunos com deficiência”.

Quadro 4¹⁷ – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Centro-Oeste

Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UnB - Universidade de Brasília http://www.unb.br 04 Campi	4	Núcleo de Tecnologia, Acessibilidade e Inovação (NTAAI) que trabalha em parceria ao Programa de apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE)	N/D
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados https://www.ufgd.edu.br		Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC/ Reitoria UFGD)	N/D
UFG – Universidade Federal de Goiás https://www.ufg.br	6	Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce/UFG), vinculado à PROGRAD	N/D
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso - www.ufmt.br	5	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão UFMT	N/D
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - https://www.ufms.br		Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)	N/D
UFCat – Universidade Federal de Catalão https://www.catalao.ufg.br		Núcleo de Acessibilidade	N/D
UFJ - Universidade Federal de Jataí https://www.jatai.ufg.br		Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	N/D

¹⁷ Não foi realizada a descrição do Quadro 4, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

UFR - Universidade Federal de Rondonópolis		sem página eletrônica. Desmembrada da UFMT em 2018	N/D
---	--	--	-----

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 8 IFES localizadas na região Centro-Oeste, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em todas. No entanto, nenhuma instituição declarou oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 5¹⁸ – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Sudeste

Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas - www.unifal-mg.edu.br	4	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-UNIFAL-MG)	N/D
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá https://unifei.edu.br	2	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-UNIFEI)	N/D
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora - www.ufjf.br	2	Coordenação de Acessibilidade educacional, física e Institucional (CAEFI)	N/D
Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UFLA - Universidade Federal de Lavras http://ufla.br		Núcleo de Acessibilidade (NAUFLA), divisão na Coordenadoria de Acessibilidade, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)	N/D
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - https://ufmg.br	4	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG)	N/D
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto - www.ufop.br		Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), vinculado à PROGRAD	N/D
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - https://www2.ufscar.br	4	O INCLUIR - Núcleo de Acessibilidade da UFSCar – está vinculado ao Núcleo de Extensão UFSCar	N/D
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei - https://www.ufsj.edu.br	5	Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários (SINAC)	N/D
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - www.unifesp.br	6	Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAEs), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	N/D
UFU - Universidade Federal de Uberlândia www.ufu.br	4	Núcleo de Atendimento à Pessoa com Deficiência em parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Atividade Física e Saúde (NIAFs)	N/D
UFV - Universidade Federal de Viçosa https://www.ufv.br		Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) com apoio da Divisão Psicossocial e Divisão da	N/D

¹⁸ Não foi realizada a descrição do Quadro 5, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

		Saúde	
UFABC – Universidade Federal do ABC www.ufabc.edu.br	2	Núcleo de Acessibilidade da UFABC	N/D
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - www.ufes.br	3	Núcleo de Acessibilidade, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania	N/D
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro http://www.unirio.br/		Núcleo de Acessibilidade e Usabilidade (NAU), vinculado à Comissão Permanente de Acessibilidade	N/D
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - https://ufrj.br	6	Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade da UFRJ	N/D
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - www.uftm.edu.br	2	Núcleo de Acessibilidade, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRoACE)	N/D
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri www.ufvjm.edu.br	4	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI/UFVJM), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE)	N/D
UFF - Universidade Federal Fluminense www.uff.br	3	Divisão de Acessibilidade e inclusão Sensibiliza UFF, vinculada à Coordenação de Apoio Social (CAS) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)	N/D
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - portal.ufrrj.br	3	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural (NAI/RURAL)	N/D

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 19 IFES localizadas na região Sudeste, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em todas as instituições. Porém, nenhuma delas divulgou a oferta do Atendimento Educacional Especial.

Quadro 6¹⁹ – Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE da Região Sul

Nome da instituição - site	Nº de campi	Com Núcleo de Acessibilidade	Com oferta de AEE
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul www.ufrgs.br/ufrgs/inicial	2	Incluir- Núcleo de Inclusão e Acessibilidade UFRGS	N/D
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	5	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAE)	N/D
UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul https://www.uffs.edu.br	6	Informação não disponível	N/D
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana https://www.unila.edu.br		Núcleo de apoio à Acessibilidade e Inclusão (NAAI/UNILA), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação-	N/D

¹⁹ Não foi realizada a descrição do Quadro 6, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

		PROGRAD	
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre https://www.ufcspa.edu.br		Informação não disponível	N/D
UFPEl - Universidade Federal de Pelotas https://portal.ufpel.edu.br	3	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)	Oferece AEE
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - www.ufsm.br	4	Núcleo de Acessibilidade UFSM	Oferece AEE
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa https://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal	10	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIInA)	Oferece AEE
UFPR - Universidade Federal do Paraná www.ufpr.br	3	Núcleo de Apoio às pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE)	N/D
FURG - Universidade Federal do Rio Grande https://www.furg.br		Coordenação de Ações Afirmativas CAAF através dos Programas Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) e Programa de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE)	N/D
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - portal.utfpr.edu.br	13	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	N/D

N/D = Informação Não Disponível

Fonte: A Autora

Resultado: das 11 IFES localizadas na região Sul, foram encontrados Núcleos de Acessibilidade em todas as instituições. Duas instituições divulgaram a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A partir dos dados anteriores e para que tenhamos uma visão facilitada, a tabela 1 apresenta os dados compilados.

Tabela 1²⁰ – Total de Instituições com Núcleo de Acessibilidade e oferta de AEE

Região	Com AEE	Sem informação disponível no portal sobre oferta de AEE	Com núcleo de acessibilidade ou setor compatível	Sem informação disponível no portal sobre núcleos de acessibilidade	Sem portal	Total de universidades por região
Norte	0	10	10	-	-	10
Nordeste	4	16	19	1	-	20
Centro-Oeste	0	7	7	1	1	8
Sudeste	0	19	19	-	-	19
Sul	3	8	9	2	-	11
Total	7	60	64	4	1	68

Fonte: A Autora

²⁰ Não foi realizada a descrição da Tabela 1, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

Em relação aos dados contidos nos quadros anteriores, considera-se pertinente, trazer algumas informações sobre como se desenvolveu o processo de rastreio das informações nos portais eletrônicos das 68 Universidades Federais.

A expectativa inicial era encontrar os dados de maneira “acessível”, entendendo esse termo como de fácil visibilidade, ou ainda, de forma evidente, pois os portais eletrônicos parecem usar a tecnologia como ferramenta de facilitação nos processos e na divulgação de informações.

No entanto, as informações pretendidas foram acessadas, na maioria das vezes, após insistentes tentativas e por intermédio de notícias publicadas nos sites que ofereceram “pistas” e direcionavam as buscas.

Importante referir, ainda, que o outro fator que agregou dificuldade na busca por informações nos portais eletrônicos institucionais diz respeito a forma de nomear os núcleos de acessibilidade ou os setores que desenvolvem ações de acessibilidade. Nesse sentido, destaca-se que foram encontradas as seguintes denominações: Salas de Recursos Multifuncionais, Setor de Acessibilidade, Comitê de Inclusão e Acessibilidade, Núcleo Universitário de Apoio, Divisão de Ações Inclusivas, Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais, Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas, Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão propriamente dito.

O vínculo que esses espaços têm com outros setores da Universidade varia bastante e não existe uma regra nem mesmo para Universidades da mesma região. Além disso, o conjunto de núcleos de acessibilidade encontrado mantém diversos vínculos institucionais, destaca-se: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, Pró-Reitoria de Graduação, ao Gabinete do Reitor e ainda a um Núcleo de Extensão, entre outros.

Em relação às atividades desenvolvidas nesses espaços, as informações dão conta das seguintes ações: disponibilização de recursos de tecnologia como softwares e notebook; empréstimo de lupas; aquisição de mobiliário específico; adaptações nos mobiliários e espaços institucionais; serviço de tradutor e intérprete de Libras (TILs), elaboração de material em Braille; concessão de bolsas para estudantes interessados na atividade de Ledor e transcritor; capacitações para a comunidade

universitária sobre a temática da inclusão e acessibilidade; e com uma recorrência menor, referência a algum atendimento pedagógico individualizado.

Em relação aos profissionais que atuam em núcleos de acessibilidade, um ponto merece ser observado com bastante cuidado no seguinte sentido, a Resolução nº4/ 2009 regulamenta que o Atendimento Educacional Especializado é uma atividade docente, inclusive, adverte sobre a necessidade de formação específica na área da Educação Especial.

No entanto, de modo geral, os profissionais que atuam em núcleos de acessibilidade e inclusão nas IFES consultadas são servidores que ingressaram nas instituições por concurso público para carreira técnica, não podendo desenvolver serviço docente, conforme Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação dos Planos de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros servidores, podem e devem compor equipes multidisciplinares para atender às demandas do ensino superior, contudo, do ponto de vista da norma, os pedagogos, ainda que tenham formação específica na Educação Especial, estarão em “desvio de função” se realizarem o atendimento pedagógico individualizado. Ou seja, é pré-requisito que o atendimento pedagógico individualizado seja desenvolvido por servidor de carreira docente.

Nesse sentido, destaca-se que para “driblar” essa dificuldade e expandir a oferta de atendimentos, no núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) as atividades de atendimento pedagógico individualizado são desenvolvidas por estudantes em nível de pós-graduação.

As buscas por informações nos portais eletrônicos institucionais possibilitaram a ampliação do panorama relacionado à temática proposta para este estudo. Sobretudo, constatou-se, o alcance que teve o Programa INCLUIR nas IFES, pois a unanimidade das universidades pesquisadas o referencia como fomentador da criação dos núcleos de acessibilidade, ou ainda, dos diversos setores/espacos que apesar dos distintos nomes, tem por finalidade desenvolver ações voltadas para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

5 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA: A UFRGSEM FOCO

Neste capítulo, resgatou-se o espaço de pesquisa escolhido que servirá de exemplo ilustrativo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Buscaram-se alguns aspectos de sua criação, estrutura, legislação e organização com o objetivo de identificar e conhecer os setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na instituição, assim como, as ações que são desenvolvidas com esta finalidade e os documentos que embasam a organização e oferta deste serviço. A análise dos aspectos citados intencionou buscar subsídios para alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa: analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a intenção de estabelecer conexões que permitam responder ao questionamento sobre o que se entende por Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior.

5.1 BREVE HISTÓRICO, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

O relato histórico da UFRGS disponível no portal eletrônico institucional aponta que a universidade passou por três momentos de transformação desde sua fundação. Os dados sobre a história e o movimento de expansão da UFRGS podem parecer, inicialmente, de pouca importância para a discussão pretendida nesse estudo, mas foram inseridos com a intenção de subsidiar a reflexão de como a universidade foi se (re) estruturando ao longo dos 85 anos de funcionamento e quais desafios têm enfrentado com o crescente ingresso de estudantes com deficiência.

O primeiro momento de transformação diz respeito à década de 1895, quando a educação superior no Estado do Rio Grande do Sul teve início com a fundação da Escola de Farmácia e Química. Logo em seguida, foram criadas a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.

O Segundo momento de transformação aconteceu em 1934, com a assinatura do Decreto Estadual nº 5.758 que criava a Universidade de Porto Alegre²¹. A denominação atual surge no terceiro momento, em 1947, após a desincorporação da

²¹Primeira denominação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Faculdade de Direito e de Odontologia de Pelotas e, também da Faculdade de Farmácia de Santa Maria, que resultou na criação da Universidade de Pelotas e da Universidade de Santa Maria e na federalização da UFRGS, em 1950.

A organização institucional atual tem início na década de 1970, após a publicação da Lei nº 5.540, de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior nas universidades brasileiras. A partir de então, os departamentos passaram a funcionar como unidades fundamentais, reunidos em institutos e faculdades. Além disso, passaram a existir novos órgãos superiores, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Atualmente, desenvolve atividades baseadas no tripé ensino, pesquisa e extensão e oferece, também, ensino em nível fundamental e médio, pelo Colégio de Aplicação. Sua estrutura conta com mais de 300 prédios, 29 unidades de ensino, nos quais se distribuem 94 departamentos e onde são ministradas as aulas dos cursos de graduação e pós-graduação. De acordo com o site institucional, o conjunto institucional é constituído dos órgãos da administração superior, do Hospital Universitário, das Unidades Acadêmicas (Institutos, Escolas ou Faculdades), de institutos especializados, de centros de estudos interdisciplinares, além de 3 casas do Estudante, 6 Restaurantes Universitários, 500 laboratórios, 33 bibliotecas, 37 auditórios, Editora, Museu, Centro de Tele difusão, Observatório Astronômico, Centro de Processamento de Dados - CPD, 2 Colônias de Férias, entre outros.

Com relação à sua estrutura atual, a sede administrativa da UFRGS está situada na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, e dispõem de uma área física total de mais de 22 milhões de m² distribuídos entre os municípios de Porto Alegre, Imbé, Tramandaí e Eldorado do Sul, todos no Estado do RS. Aproximadamente 397 mil m² são de área construída e distribuída em cinco Campi: Campus Central, Campus Saúde, Campus do Vale, Campus Olímpico e Campus Litoral Norte, com sede na cidade litorânea de Tramandaí/RS (UFRGS, Plano de Logística Sustentável, 2016, p. 5).

Esse relevante patrimônio estrutural acadêmico citado acima teve seu período de maior expansão entre 1952 e 1964, no entanto, foi na década dos anos 2000 que se inicia, de fato, um novo momento de transformação na UFRGS, pois os documentos legais políticos normativos nacional trazem a inclusão como um

pressuposto para todos os níveis e modalidades de ensino, tensionando às universidades a realizar um movimento de reestruturação necessária e a implementação de ações para a superação de obstáculos à acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Neste período, a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior ganhou relevo nas discussões acadêmicas e nas diretrizes políticas, influenciadas em grande medida pela instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. Com isso, foi aprovado na UFRGS neste mesmo ano o Programa de Ações Afirmativas possibilitando o ingresso por reserva de vagas de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino e de candidatos egressos do Sistema Público autodeclarados pretos, pardos, indígenas e, a partir de 2018, de estudantes com deficiência.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS – PDI proposto para o período de 2016-2026 reflete esse importante movimento de mudança de paradigma apontando em seu texto a **inclusão** como um comprometimento institucional expresso da seguinte forma:

Dentro deste contexto, a UFRGS deve ampliar as iniciativas hoje existentes e possibilitar a **criação de uma estrutura institucional que garanta a efetividade das ações afirmativas** e reforçar o monitoramento dos resultados das mesmas, sejam aquelas relacionadas à permanência ou aquelas voltadas à assistência estudantil e ao **atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais**. Para tanto, é requerido **ações para acessibilidade** bem como capacitação de técnicos-administrativos e docentes, com ênfase no corpo docente, para uso de recursos pedagógicos assistivos. Outros pontos importantes são o aprimoramento da divulgação nas diversas mídias internas sobre os recursos instalados de acessibilidade, o **levantamento permanente dos alunos com necessidades especiais**, permitindo ações pontuais (UFRGS, PDI 2016-2026, p. 36, grifos nosso).

Desta forma, somente 83 anos após sua fundação, a inclusão passa a ser encarada como missão institucional e a acessibilidade um pré-requisito para sua consolidação, desafiando a UFRGS a construir uma nova cultura institucional onde as condições de acessibilidade física devem estar “relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma luta contra exclusão” (MANZINI, 2005, p. 32).

Nesse sentido, no atual momento histórico importa não somente a adequação de sua estrutura arquitetônica para garantir a acessibilidade física, mas a (re) estruturação das estratégias educativas da universidade, que precisam dar conta

das condições necessárias para que estudantes com deficiência possam aprender e desenvolver suas potencialidades a partir de suas singularidades. E, no escopo das mudanças que se fazem necessárias, a estruturação de uma rede de apoio que amplie o diálogo, articule os setores, os serviços, os recursos humanos e tecnológicos que garantam processos acadêmicos de qualidade se constitui em um enorme desafio.

Para Vestena e Fiorin (2018), o trabalho educativo com estudantes com deficiência é potencializado quando realizado em formato de redes de apoio, direcionamento que tem respaldo na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE em seu inciso VII: “redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que maximizem o AEE” (BRASIL, 2009).

Para as autoras, as ações desenvolvidas por redes de apoio devem, inclusive, ultrapassar os muros institucionais e proporcionar a abertura de discussões a respeito do processo de inclusão educacional com a comunidade acadêmica e também com a externa. E, como estratégia pedagógica, dar visibilidade aos sujeitos que estão em processo de inclusão nas IES.

É muito importante que o lugar ocupado pelo sujeito com deficiência seja o de protagonista, não com a intenção de responsabilizá-lo por todas as situações que possa vivenciar, mas sim, pela necessidade deste sujeito fazer parte dos diversos espaços, e não simplesmente estar ou passar por eles. Se existe a necessidade de discutir o seu processo de aprendizagem, é preciso considerar também sua representatividade, para, assim, compreender a complexidade das ações que o envolvem, do que significa apresentar uma diferença num determinado espaço (VESTENA e FIORIN, 2018, p.287).

Ao analisarmos a trajetória específica da UFRGS, observa-se, no que diz respeito ao atendimento dos estudantes com deficiência, que ainda são muitas as contradições que envolvem essa temática e as mudanças recentes relacionadas à inclusão desses estudantes estão vinculadas a um momento de reestruturação da universidade como um todo.

5.2 BUSCANDO EVIDÊNCIAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Os documentos institucionais disponibilizados no portal eletrônico da UFRGS se constituíram como fontes de informação para esta pesquisa, permitindo a análise dos documentos para destacar evidências sobre o atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na universidade. Destaca-se dentre os documentos analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional com vigência para o período de 2016 – 2026, porém, foram analisados os seguintes documentos:

- Estatuto da UFRGS, aprovado pelo Conselho Universitário em sessão de 23 de setembro de 1994 (Decisão nº 148/94) e publicado no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 1995;
- Regimento Geral da UFRGS, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) e pelo Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (CEPE) em sessão de 22 de dezembro de 1995 (Decisão nº 183/95 e Resolução nº 42/95) e publicado no Diário Oficial da União em 30 de janeiro de 1996.
- Projeto Político Institucional (PPI), instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que orienta as práticas acadêmicas das IES e integra o PDI UFRGS 2016-2026;
- Plano de Gestão 2016 – 2020;
- Relatórios de auto-avaliação institucional disponíveis no site do INCLUIR (UFRGS, Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2016-2026).

O PDI 2016-2026, já citado anteriormente, é um instrumento de gestão pautado em responsabilidades, objetivos e metas a serem alcançados no intervalo de dez anos e que se articula ao Projeto Político Institucional (PPI) apresentando os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional; organização acadêmica; infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários, sustentabilidade econômica; avaliação e acompanhamento do desempenho institucional e cronograma de execução.

Segundo o documento, a responsabilidade institucional está pautada em três frentes: inclusão, ações afirmativas e sustentabilidade.

O pilar referente à inserção na sociedade ganha destaque no documento com a ampliação do conceito de responsabilidade institucional que passa a considerar a

inclusão um objetivo de impacto social a ser perseguido. Com isso, expressa a acessibilidade como o princípio norteador das ações a serem desenvolvidas no tripé que embasa a responsabilidade institucional e as ações a serem desenvolvidas nesse sentido:

1. Desenvolver **ações para assistência, permanência e conclusão, acolhimento e integração**, compatíveis com a expansão do corpo discente da Universidade;
2. Consolidar a política de ações afirmativas da UFRGS e considerar a inserção de novos grupos;
3. Definir uma **política institucional de inclusão** que contemple minorias historicamente excluídas;
4. Fortalecer as **ações de acessibilidade, de inclusão social, pedagógica e laboral**;
5. Promover **ações inclusivas acadêmicas**, culturais, esportivas e artísticas
6. Fortalecer as práticas de sustentabilidade social e ambiental da Universidade;
7. Incentivar a organização de indivíduos e coletivos da Universidade para atividades acadêmicas de relevância social;
8. Fortalecer o compromisso com as ações culturais e artísticas, valorizando as diferenças locais, nacional e internacional;
9. Promover e aperfeiçoar práticas de convívio e de cidadania, incluindo segurança, valores humanos, respeito às diferenças e combate à intolerância e ao preconceito;
10. Incentivar a comunidade universitária para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade;
11. Aperfeiçoar a **política de assuntos estudantis** na Universidade;
12. Aperfeiçoar a política de educação e compromisso social da Universidade através das atividades de extensão, incluindo a capacitação para o trabalho (UFRGS, 2016, p. 40, grifos nossos).

Considerou-se importante levantar as ações propostas no PDI 2016-2016 para destacar que as categorias **inclusão, diversidade e acessibilidade** se constituem neste documento como importantes estratégias institucionais para que se consolide o acesso, a permanência e a diplomação de todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência. No entanto, ao propor a necessidade de se “definir uma política institucional de inclusão que contemple minorias historicamente excluídas” o texto, talvez, deixe escapar nas entrelinhas desta instrução normativa que ainda não existe uma política institucional consolidada voltada para esse público, mas que se trata de uma lacuna, trabalho a ser desenvolvido.

O objetivo deste trabalho não é esmiuçar essas três categorias, porém o que não se pode perder de vista no processo de análise deste elemento é o fato de que o PDI além de ser um documento orientador do trabalho institucional, elaborado e construído a partir de reflexões que emanaram do coletivo universitário, também se

apresenta como proposta governamental que tem sua origem em duas atribuições definidas pela Lei de Diretriz e Bases da Educação e que são de competência do MEC: credenciamento e avaliação institucional (BRASIL, 1996). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ²² foi instituído em abril de 2004 e colocou o PDI como um dos eixos de referência para esses dois processos que pressupõe uma relação indissociável entre avaliação e indicadores de qualidade de ensino.

Contudo, espera-se que os pressupostos assumidos no PDI sejam, de fato, percebidos no fazer ensino, pesquisa e extensão e contribuam para aprofundar as discussões sobre a importância de se considerar os processos emancipadores de apropriação de conhecimento como referência para avaliação da qualidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior. Além disso, que expresse “[...] a missão de cada instituição e as estratégias que as mesmas **livremente** elegem para atingir metas e objetivos” e não mera formalidade textual (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 3, grifo nosso).

Mas no que se refere ao atendimento aos estudantes com deficiência matriculados na UFRGS, destaca-se que na maioria documentos supracitados não foi encontrada nenhuma referência e nem constam instruções quanto aos possíveis setores e servidores voltados para esse serviço. Porém, quando consultados os Relatórios de auto-avaliação institucional disponíveis no site do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade - INCLUIR, pode-se observar o papel que o setor desempenha dentro da instituição e qual sua contribuição no desenvolvimento das proposições contidas no PDI 2016-2026.

Ademais, o PDI 2016-2026 em seus objetivos de impacto social, De Inclusão, propõe: Definir uma política institucional de inclusão que contemple minorias historicamente excluídas; Fortalecer as ações de acessibilidade, de inclusão social, pedagógica e laboral, acompanhado pelo Plano de Gestão 2016-2010, também nos objetivos de impacto social, item 3.3 Promover todas as formas de inclusão, apontam para a construção de uma cultura de inclusão e acessibilidade, indicadores aos quais o INCLUIR se alinha em seu fazer cotidiano (UFRGS, Relatório de auto avaliação institucional 2018, p.8).

22 Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), segundo o MEC, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações com o objetivo de traçar um panorama da qualidade dos cursos e das IES no território nacional.

O INCLUIR foi criado em 2014 para realizar, entre outras atividades, o atendimento aos estudantes com deficiência na UFRGS. Fomentado pelo Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior do governo federal, o Núcleo tem no Decreto nº 6.571, os dispositivos legais que disciplinam sobre sua estrutura e funções:

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do **atendimento educacional especializado**, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: [...] VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. [...] inciso 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008 grifos nosso).

Observa-se, porém, que o atual Plano de Gestão Institucional da UFRGS (2016-2020) direciona para Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações de Afirmativas – CAF a responsabilidade por promover todas as formas de inclusão na UFRGS, item 3.3 do documento, disposto da seguinte forma:

3.3.1. Elaborar e implementar Plano Institucional de Acessibilidade
Desenvolver plano que atenda à legislação e às necessidades da comunidade, unificando as ações já desenvolvidas pela Universidade e implementando **novas ações**, tais como a criação de materiais pedagógicos, plataformas de comunicação acessíveis e adequação da infraestrutura física.
Responsável: CAF
(UFRGS, Plano de Gestão 2016-2020, p. 26, grifos nosso)

As questões relacionadas ao INCLUIR serão discutidas em seção específica mais adiante, porém, nesse momento, algumas questões chamam a atenção em modo especial no seguinte sentido: sendo a inclusão uma responsabilidade institucional expressa no Plano de Gestão e o INCLUIR o setor que atende aos estudantes com deficiência, não parece estranho o fato de não ter sido nem mesmo citado neste documento? A inclusão é uma responsabilidade da CAF ou da UFRGS como um todo? E não somente isso, mas convém referir que no organograma da universidade, a CAF está vinculada a Pró-Reitoria Acadêmica (PROCAD) e o INCLUIR a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP).

Nesse contexto, infere-se que a distinção no vínculo institucional parece sugerir que não existe um trabalho articulado entre os dois setores. Além disso, existe outro elemento que parece contraditório: as “novas ações” referidas no

documento para implementar todas as formas de inclusão são, exatamente, algumas das atividades desenvolvidas pelo INCLUIR e não pela CAF que é um órgão de gestão e não de atendimento.

Convém destacar que Pereira e Chahini (2018) relatam uma situação bastante similar na Universidade Federal do Maranhão. As autoras observaram que o Núcleo de Acessibilidade não havia sido mencionado no PDI/UFMA (2012-2016), no entanto, em contrapartida, nos Relatórios de Gestão do mesmo período havia registros de ações direcionadas às pessoas com deficiência atreladas ao setor. Essa situação foi apontada nos estudos não como um “contraditório”, mas como uma “fragilidade na política institucional de acessibilidade da UFMA, uma vez que essa lacuna reflete, possivelmente, a pouca representatividade do núcleo para a esfera administrativa e de planejamento da universidade. Para o entendimento das autoras,

[...] o Núcleo de Acessibilidade deve ser compreendido como o articulador e fomentador na construção e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, que respeite as diferenças e pluralidade cultural, e não como aquele que irá implantar a inclusão dentro de uma, pois essa é uma responsabilidade que envolve todos os participantes do processo educacional, no caso, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo (PEREIRA, J.O, CHAHINI, T. H.C, 2018 a, p. 221, grifos nosso).

No que se refere à questão da “pouca representatividade” mencionada acima, as autoras trazem a dimensão da temporalidade como uma possível explicação, referindo que, não obstante se reconheça os impactos significativos que as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade produziram na UFMA, o setor tem uma trajetória ainda muito recente. Esse é um ponto de aproximação entre os dois núcleos e denota a construção de um novo momento histórico em que as duas instituições implementam políticas institucionais e reconfiguram as formas de atendimento aos estudantes com deficiência.

Ainda em relação à visibilidade que os núcleos de acessibilidade têm dentro dos contextos institucionais, os estudos de Fiorin (2018) contribuem com uma importante reflexão. A análise dos dados referente aos setores que realizam o atendimento aos estudantes com deficiência em três IFES da região sul do país, apontam que um dos desafios para os servidores que trabalham ou coordenam esses espaços institucionais é que “a diversidade de prédios ou campi nas instituições inibe, muitas vezes, que as ações desenvolvidas pelos setores, ou até mesmo, que o diálogo entre os setores e campi, seja efetivo”. E neste atual contexto,

apesar das mudanças importantes já realizadas o que se “evidencia e vivência são universidades ainda atrasadas” em relação às demandas que se apresentam, exigindo “que estejam sempre na busca pela superação das contradições existentes” e de constante reestruturação (FIORIN, 2018 a, p. 175 e 176).

5.3 DESAFIOS DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA X PRÉDIOS HISTÓRICOS

O conjunto de edificações que compõe o acervo da UFRGS possui um expressivo valor histórico-cultural para a cidade de Porto Alegre e mostram as influências de duas correntes artísticas: a Corrente Historicista, com traçado do estilo Eclético, do qual fazem parte os prédios erguidos no século XIX e que foram berços dos primeiros cursos; e o Movimento Modernista, expresso nos quinze prédios construídos entre 1951 e 1964 localizados nos Campi Centro, Saúde e Olímpico.

A referência aos prédios históricos merece destaque no sentido que parece existir uma enorme dificuldade de se compatibilizar as adequações necessárias para atender as demandas de acessibilidade aos espaços físicos e as restrições contidas nas diretrizes da conservação do patrimônio histórico em edificações tombadas. Não somente isso, mas corrobora o fato de que alguns espaços institucionais estão localizados em terrenos muito irregulares, a exemplo do Campus do Vale, fazendo com que as adaptações necessárias para dar acesso às salas de aula, laboratórios, sanitários, bibliotecas, restaurantes universitários, entre outros, demandem projetos de maior complexidade e um desafio para os gestores para captar os recursos necessários à sua implementação.

É possível encontrar no portal UFRGS dados sobre as obras de intervenções realizadas pela Superintendência de Infraestrutura – SUINFRA/UFRGS na arquitetura e urbanismo com o intuito de “eliminar os obstáculos existentes ao acesso, modernizando-o e incorporando as pessoas com deficiência ao convívio universitário, possibilitando sua autonomia”, porém ainda são bastante incipientes. O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2016 traz na análise crítica do ambiente atual da UFRGS a infraestrutura como uma de suas fragilidades e recomenda “cuidados especiais, na contínua busca da excelência e inovação” (UFRGS, 2016, p. 23).

Sobre a temática da acessibilidade física e arquitetônica, Mazzoni (2003) destaca que os níveis de participação dos estudantes são interferidos diretamente pelas características do ambiente, ou seja, “ambientes favoráveis permitem que a pessoa desenvolva mais atividades, e de forma melhor, ao passo que ambientes com barreiras ocasionam restrição à participação, e, a impossibilidade do desenvolvimento de muitas atividades” (MAZZONI, 2003, p. 19).

Nesse mesmo sentido, Sasaki (2005) versa que os desafios cotidianos enfrentados por estudantes com deficiência que buscam uma vaga no Ensino Superior iniciam desde a realização das provas do vestibular, pois as condições de barreiras arquitetônicas dentro das IES podem interferir na decisão de ingressar ou não no Ensino Superior. Além disso, para o autor as discussões sobre essa temática não podem limitar-se ao aspecto físico, mas devem considerar também o quanto interferem nas condições igualitárias ao acesso ao conhecimento, a convivência social e ao direito de ir e vir com segurança e autonomia (SASSAKI, 2005).

Ainda se faz necessário observar que desde 2015 a Lei Brasileira de Inclusão – LBI em seu art. 27 afirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis. Desta forma, uma das requisições do MEC para o credenciamento, reconhecimento, reconhecimento, autorização e renovação de cursos superiores tem como pauta a acessibilidade. A Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017, versa que a acessibilidade deve ser parte das universidades em todas as suas esferas, ou seja, nos ambientes físicos, na comunicação, nos materiais ou na didática docente.

Nesse contexto, destaca-se ainda um dado relevante e que se aproxima da proposta investigada: a atuação de “bolsistas de acessibilidade” para auxiliar os estudantes e servidores na mobilidade e no deslocamento dentro dos espaços institucionais. O atendimento realizado pelos bolsistas é fundamental para que muitos estudantes com deficiência consigam circular pelos espaços acadêmicos e vencer as barreiras arquitetônicas tão presente nos prédios históricos que compõe o conjunto de edificações da UFRGS citados anteriormente.

Ainda sobre a temática das barreiras arquitetônicas, na prática, existe também um trabalho de assessoramento da equipe de acompanhamento interdisciplinar do INCLUIR junto às Comissões de Graduação dos Cursos, as

Prefeituras no sentido de adequação dos espaços físicos para garantir a acessibilidade.

O movimento de transformação desses espaços educacionais envolve muitas contradições e as ações que ora são desenvolvidas e que podem ser acompanhadas pelos relatórios da SUINFRA, parecem ainda muito tímidas se considerarmos as intervenções necessárias para adaptação de prédios antigos. Sem dúvida, a realidade financeira que afeta todas as universidades federais brasileiras principalmente nos últimos dois anos é um fator preponderante. Porém, observou-se em um levantamento realizado por servidores da SUINFRA e apresentado no VII Salão de Ensino da UFRGS, em outubro de 2019, na categoria de relato de experiência, um esforço da universidade quanto à participação de pessoas com deficiência na elaboração e validação dos projetos de construção e reformas dentro da UFRGS (informações contidas no caderno de campo).

Esse mesmo movimento tem acontecido em outras universidades, a exemplo da UFMA. Pereira e Chahini (2018) se posicionam afirmando:

Esse panorama representa um relativo progresso, pois inicialmente nem se pensava nas pessoas com deficiência no momento da elaboração e execução de um projeto arquitetônico dentro da universidade; hoje, mesmo que por questões legais, há esse cuidado em tornar os espaços acolhedores e em condições de atender à diversidade humana (PEREIRA, J.O, CHAHINI, T. H. C, 2018b, p.155).

Essa atitude de ouvir estudantes e servidores com deficiência no processo de reestruturação dos espaços institucionais contribui significativamente para a qualificação de propostas de intervenção que realmente favoreçam a inclusão. Além disso, evidenciam que perspectivas de mudanças são possíveis e que para avançar na consolidação de uma política institucional de atendimento aos estudantes com deficiência se faz com a participação efetiva deles e não somente para eles.

5.4 DESDOBRAMENTOS DO PROGRAMA REUNI E DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFRGS.

Com vistas a avançar na apresentação do contexto da UFRGS para buscar nesse território pistas que contemplem o objetivo proposto para este estudo, faz-se necessário destacar alguns desdobramentos da instituição do Programa de Apoio à

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) implantado pelo Governo Federal em 2007 e que desencadeou em uma série de medidas com o intuito de fomentar o crescimento do Ensino Superior público. Entre elas, cita-se a aprovação do Programa de Ações Afirmativas²³ pelo Conselho Universitário (CONSUN) que possibilitou o ingresso por reserva de vagas para todos os cursos de graduação da UFRGS de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino e de candidatos egressos do Sistema Público autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, posteriormente, também para estudantes com deficiência.

A partir de 2008, foram reservadas 30% das vagas dos cursos de graduação para candidatos de escola pública, sendo a metade delas destinadas a candidatos autodeclarados negros, e cujo percentual atingiu 50% reservas de vagas para o Concurso Vestibular de 2016. Desde 2015, os estudantes têm acesso à universidade pelo Sistema de Seleção Unificada-SISU e, também pelo Concurso Vestibular. Das vagas disponíveis anuais, atualmente, 70% correspondem a entradas pelo Concurso Vestibular e 30% pelo SISU. Porém, as discussões sobre a reserva de vagas para estudantes com deficiência somente foi pauta na sessão do CONSUN em 22 de setembro de 2017, que acabou aprovando as alterações relativas à reserva de vagas pela Política de Ações Afirmativas, exigido pela Lei de Cotas²⁴, atualizada pela Lei 13.409/2016, que determina um percentual de 25% das vagas para esse alunado.

Com isso, a partir de 2018 as vagas de cursos de graduação na UFRGS estão disponibilizadas da seguinte forma: **segundo as formas de ingresso e segundo os sistemas de ingresso**. As figuras 3 e 4 sintetizam esses dados.

23A Lei de Cotas funciona pela através da reserva de vagas de universidades, concursos públicos ou mercado de trabalho para grupos que foram alvo de processos históricos de discriminação ou de carência de direitos, garantindo uma concorrência mais justa para pessoas provenientes de diferentes situações sociais.

24A Lei de Cotas funciona pela através da reserva de vagas de universidades, concursos públicos ou mercado de trabalho para grupos que foram alvo de processos históricos de discriminação ou de carência de direitos, garantindo uma concorrência mais justa para pessoas provenientes de diferentes situações sociais.

Figura 3: Vagas da Graduação da UFRGS segundo as formas de Ingresso



Fonte: UFRGS, 2019 ²⁵

Descrição da imagem: Sobre quadrado lilás, um gráfico circular, dividido em duas partes. Na parte superior, como fatias de pizza, a parte ou fatia menor em amarelo, com texto: 30% para ingresso através do SISU (em letras brancas). Na parte restante, de cor vermelha, em branco: 70% para ingresso através de vestibular, em letras brancas. Fim da descrição.

Figura 4: Vagas de Graduação da UFRGS segundo os sistemas de Ingresso



Fonte: UFRGS 2019 ²⁶

Descrição da imagem: Sobre um quadrado lilás vemos gráfico circular dividido em duas partes. A parte esquerda do gráfico está dividida como fatias de pizza e tem as cores amarela e vermelha. Em letras brancas: 50% Reserva de vagas (cotas). A parte direita do gráfico tem a mesma divisão em fatias de pizza que a outra metade. Em letras brancas lemos: Acesso Universal (ampla concorrência). Fim da descrição.

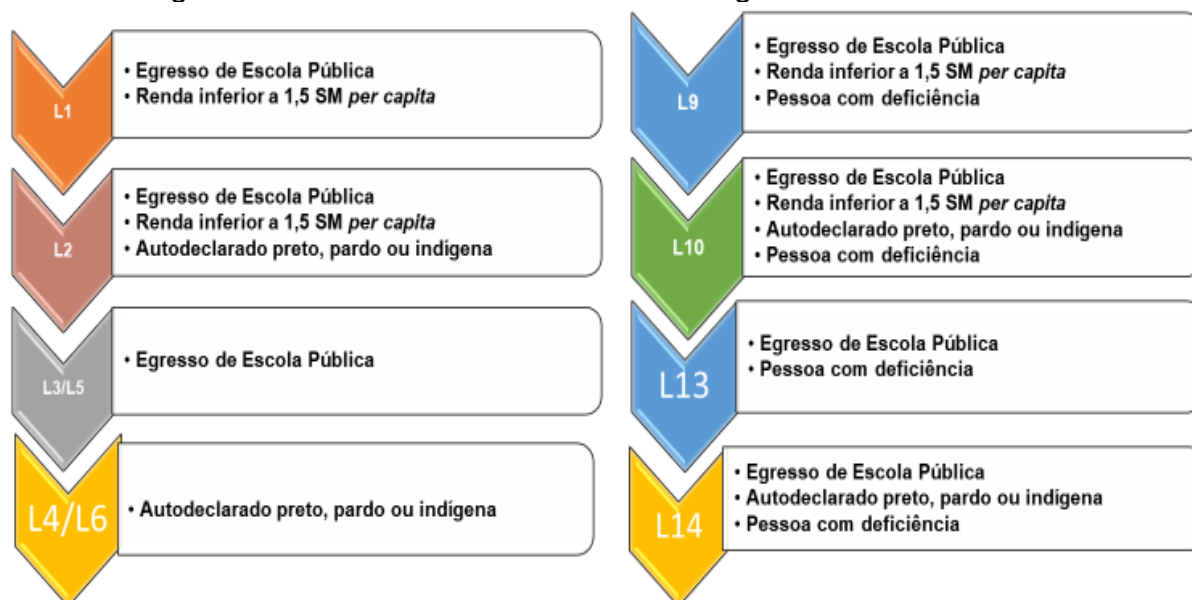
Conforme informações extraídas do portal eletrônico institucional da UFRGS²⁷ e apresentado nas figuras 3 e 4, setenta por cento (70%) do total das vagas da

²⁵<https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs/cotas/>

²⁶<https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs/cotas/>

graduação destinam-se para ingresso via Vestibular. Dentro deste percentual, cinquenta por cento (50%) das vagas são para acesso via reserva de vagas (cotas) e 50% para acesso universal (ampla concorrência). O percentual referente à reserva de vagas (cotas) está dividido em oito modalidades dispostas da seguinte forma:

Figura 5 - modalidades de reservas de vagas – lei 12.711/2012



Fonte: A autora.

Descrição da imagem: Na figura vemos oito pontas de setas, divididas em duas colunas, de cores variadas e inscrições com letras brancas. Ao lado de cada ponta, um retângulo com fundo branco e inscrições em letras pretas. A combinação entre as pontas coloridas e os retângulos segue a seguinte ordem:

Coluna esquerda

- Laranja – L1, egressos de escola pública; renda inferior a 1,5 SM per capita
- Cor-de-rosa – L2, egressos de escola pública; renda inferior a 1,5 SM per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena
- Cinza – L3/L5, egressos de escola pública
- Amarela - L4/L6, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas

Coluna direita

- Azul escuro – L9, egressos de escola pública; renda inferior a 1,5 SM per capita; pessoa com deficiência
- Verde – L10, egressos de escola pública; renda inferior a 1,5 SM per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena; pessoa com deficiência

²⁷<https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/quais-sao-as-modalidades-de-cotas-na-ufrgs/>

- Azul claro L13, egressos de escola pública; pessoa com deficiência
- Amarela – L14, egressos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; pessoa com deficiência. Fim da descrição.

No portal institucional a partir do link “UFRGS em Números”, podem-se obter informações e dados que apresentam a dimensão da comunidade universitária. Esses dados são muito potentes e trazem subsídios para que se avalie a repercussão do Programa de Ações Afirmativas.

Em relação aos cursos de graduação e pós-graduação, as informações obtidas foram sintetizadas e apresentadas nos quadros²⁸ a seguir:

Quadro 7 - Panorama dos Cursos Oferecidos pela UFRGS

	QUANTIDADE
Cursos de Graduação Presenciais	90
Cursos de Graduação à Distância	5
Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu	168
Programas de Mestrado	81
Programas de Doutorado	74
Mestrado Profissionalizante	9

Fonte: UFRGS

Quadro 8 - Quantitativo de Servidores UFRGS

SERVIDORES	QUANTIDADE
Docentes do ensino superior	2.852
Docentes do ensino básico	116
Técnicos administrativos	2.611
Funcionários terceirizados	1.652

Fonte: UFRGS

Nenhuma informação sobre o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência foi encontrada no site institucional, somente os dados relativos ao total discente da UFRGS (com o cômputo relativo ao segundo semestre de 2018) sintetizado da seguinte forma:

²⁸ Os quadros 7 e 8 não foram descritos, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

Quadro 9²⁹ - Total discente UFRGS

	NÚMERO TOTAL
Estudantes de Graduação Cursos Presenciais	32.473
Estudantes de Cursos de Especialização	4.619
Estudantes de Mestrado Acadêmico	6.035
Estudantes de Doutorado	6.182
Alunos Especiais da pós-graduação	2.345
Estudantes de Mestrado Profissional	496

Fonte: UFRGS

No entanto, considerou-se relevante para esta pesquisa inventariar o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na UFRGS, pois o monitoramento das matrículas de estudantes com deficiência é uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas que propiciem condições de permanência e o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem com qualidade e equidade. Segundo Fiorin (2018),

Quanto mais estudantes em atendimento, quanto mais ações desenvolvidas, mais os setores se tornam conhecidos pela comunidade e com mais frequência são requisitados para auxiliar a minimizar as dificuldades enfrentadas por eles a fim de contribuir para o não abandono do curso, permanência e conclusão (FIORIN, 2018 b, p. 143).

Realizou-se um esforço nesse sentido e o Quadro 10 apresenta, de maneira sintética, o resultado obtido pelo cruzamento de informações obtidas a partir de duas bases de dados, quais sejam: o quantitativo de estudantes com deficiência que fora atendido pelo INCLUIR desde 2014, ano de sua criação, e o número de matrículas de estudantes autodeclarados com deficiência com ingresso na UFRGS a partir de 2018 pela reserva de vagas com esta especificidade, que consta no relatório da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS–(CAF).

²⁹ O quadro 9 não foi descrito, pois seu formato é compatível com leitor de tela.

Quadro 10³⁰ – Número aproximado de estudantes com deficiência na UFRGS

Ano	Ingresso Vestibular por reserva de vagas PCD	Ingresso Sisu por reserva de vaga PCD	Atendidos/Incluir sem ingresso por cota PCD	Atendidos/Incluir com ingresso por cota PCD
2014	Não se aplica	Não se aplica	5	Não se aplica
2015	Não se aplica	Não se aplica	9	Não se aplica
2016	Não se aplica	Não se aplica	19	Não se aplica
2017	Não se aplica	Não se aplica	18	Não se aplica
2018	28	25	10	09
2019	37	16	10	08
Total	65	41	71	17
Total aproximado de estudantes com deficiência na UFRGS 190				

FONTE: A autora

Analisando os dados apresentados no Quadro 10 pode-se afirmar que o cruzamento das informações disponibilizadas pela CAF e o INCLUIR não permite saber o quantitativo exato de estudantes com deficiência matriculados na UFRGS, mas o número mais aproximado possível. Considera-se, portanto, a relevância deste levantamento, pois são resultados de análises e não de informação disponível no portal eletrônico institucional.

Também é possível inferir a partir dos dados, que mesmo com a possibilidade de ingresso por cotas, alguns estudantes com deficiência optaram pelo ingresso por ampla concorrência, pois no intervalo entre 2018-2019 vinte estudantes que ingressaram por esta modalidade solicitaram atendimento/acompanhamento do Incluir, inclusive, esse número é um pouco maior se comparado ao quantitativo de estudantes atendidos pelo setor e que ingressaram pela reserva de vagas (17).

Mas em relação a isso, vale destacar que não existe uma relação direta entre deficiência e atendimentos, não está uma coisa colada à outra. E torna-se importante considerar esse fato na análise dos dados, porque por mais que se busque realizar um mapeamento institucional, sempre existirá a possibilidade que estudantes com deficiência não sejam percebidos no cômputo total quando inventariados.

Contudo, de fato, o que salta aos olhos a partir dos dados apresentados é que o número de estudantes com deficiência matriculados na UFRGS ainda é pouco expressivo em detrimento ao quantitativo total de estudantes matriculados na

³⁰ O quadro 10 não foi descrito, pois seu formato é compatível com o ledor de tela.

instituição. Sustenta-se, todavia, que esse conjunto de dados apresenta um retrato bastante aproximado.

Nesse contexto e estruturação, foram encontrados setores voltados às ações de permanência, com oferta de serviços e soluções que atendem os diferentes aspectos dos estudantes (assistência, aprendizagem, acessibilidade e ações afirmativas) e, nesse sentido, são potentes ao questionamento propostos para esse estudo.

No organograma institucional é possível identificar que dois setores se destacam com maior envolvimento no que diz respeito ao atendimento aos estudantes com deficiência: a Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) e o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (INCLUIR).

5.4.1 Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) UFRGS

Conforme PDI UFRGS 2016 - 2026, a PRAE é órgão administrativo da universidade que desenvolve “programas e projetos voltados a integrar a comunidade estudantil à vida universitária, contribuindo, através de suas ações, para maior bem-estar dos estudantes e pela melhoria de seu desempenho acadêmico, com especial atenção aos de situação financeira insuficiente” (UFRGS, 2016. p.1).

Apesar de contar com uma equipe multidisciplinar formada por técnicos das áreas da Pedagogia (3), Psicologia (2) e Assistência Social (4) que compõe a Divisão de Seleção e Acompanhamento Pedagógico, Psicológico e Social (DSSPRAE), não atua especificamente no atendimento aos estudantes com deficiência, mas tem seu foco no atendimento aos estudantes beneficiários dos auxílios da assistência estudantil, prestando-lhes suporte e orientação ao longo do curso de graduação até a diplomação.

Como mencionado anteriormente, promover todas as formas de inclusão na UFRGS é o objetivo de impacto social proposto no PDI 2016-2026 e, nesse sentido, segundo o Relatório de Gestão, documento elaborado anualmente pela Pró-reitora de Planejamento e Administração (PROPLAN) com o objetivo de demonstrar os resultados alcançados pela Universidade, a PRAE propõe desenvolver ações para aperfeiçoar a política institucional de assistência estudantil de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob dois aspectos: [...]

ampliação das condições de permanência e redução das taxas de retenção e evasão dos jovens na educação superior pública federal [...] (UFRGS, 2018, p. 6).

Desta forma, no que tange ao atendimento dos estudantes com deficiência, a PRAE gerencia os recursos oriundos do PNAES que, para esse público-alvo, são utilizados para aquisição de equipamentos de acessibilidade, a exemplo de softwares, notebooks, lupas eletrônicas, gravadores de voz, mobiliário adaptado, entre outros.

5.4.2 Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – INCLUIR/ UFRGS

Conforme citado anteriormente, segundo informações obtidas pelo portal eletrônico institucional, o INCLUIR foi instituído na UFRGS em 2014, com o objetivo de consolidar e ampliar as ações de inclusão, “através de estratégias voltadas às pessoas com deficiência na comunidade universitária, garantindo condições de equidade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento profissional e cultural”, fomentado pelo Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior. Tem seu vínculo institucional com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP UFRGS).

O setor atende estudantes da graduação e pós-graduação, técnicos administrativos e docentes com deficiência, assim como aos diversos setores da universidade com o objetivo de criar e promover estratégias de acessibilidade. Desenvolve suas atividades embasadas no seguinte tripé: **Avaliação** dos processos acadêmicos de estudantes com deficiência; **Assessoria** à comunidade UFRGS nas questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão; e **Formação continuada** através de ações de capacitação realizadas em parceria com a Escola de Desenvolvimento da UFRGS (EDUFRGS).

Segundo Verdum e Cunha (2018), o INCLUIR atua em duas frentes principais, sendo a primeira relacionada às ações para “articulação e o fomento para a construção de uma política de inclusão e acessibilidade” e a outra “diz respeito à oferta de alguns serviços, como empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva, apoio para deslocamentos, produção de materiais acessíveis (ampliado e Braille), tradução e interpretação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), entre outros” (VERDUM E CUNHA, 2018, p. 7).

Os recursos e serviços disponibilizados pelo INCLUIR podem ser acessados após o preenchimento de documentos específicos disponíveis no portal institucional que chegam ao setor pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI/UFRGS) ou pelo e-mail institucional:

- Formulário de Solicitação de Produção de Material: adaptação de material para o Braille ou para fonte ampliada;
- Formulário Unidade: destinado as demandas trazidas pelas comissões de graduação dos cursos (COMGRADs) para assessoria;
- Formulário de Tradução e Interpretação de Libras – Português: com o objetivo de agendamento de um tradutor e intérprete de Libras de modo presencial nas atividades acadêmicas, ou ainda, para dar acessibilidade aos materiais audiovisuais para estudantes que utilizam a Libras como primeira língua;
- Formulário de solicitação de serviços, recursos e equipamentos de inclusão e acessibilidade³¹: instituído na UFRGS desde 2018, com o objetivo de organizar o fluxo de atendimento do setor

“prevendo a descentralização no recebimento das solicitações, visando à tomada de providências de modo autônomo e transversal por cada unidade ou órgão institucional” (VERDUM E CUNHA, 2018, p. 11).

O trabalho desenvolvido pelo setor é organizado a partir das demandas que chegam pelo sistema de processos eletrônicos SEI/UFRGS, ou ainda, via e-mail institucional. E, ainda que algum estudante ou servidor busque pessoalmente atendimento no setor, a orientação é para que proceda dentro do protocolo instituído para o acolhimento das demandas.

De modo geral, o “Formulário de solicitação de serviços, recursos e equipamentos” é o primeiro contato que o estudante com deficiência realiza com o INCLUIR. O documento após ser preenchido, precisa ser entregue no Protocolo Central da UFRGS para ser transformado em um processo eletrônico e remetido à Comgrad do curso do estudante solicitante, ao INCLUIR, para ciência ou atendimento e, também, para todos os setores com envolvimento nas solicitações.

Desta forma, a própria estrutura do documento sugere um fluxo, um percurso dentro da organização de setores da universidade a partir da natureza e especificidades apontadas nos itens de preenchimento do documento. Esta

³¹ No site do INCLUIR o documento pode ser acessado na íntegra.

metodologia intencionou descentralizar o acolhimento aos estudantes com deficiência e convocar as Comissões de Graduação dos Cursos para realizar encaminhamentos de forma conjunta com o setor.

Nesse sentido, o documento está organizado em sete eixos/ aspectos que se desdobram em ações, recursos e serviços relacionados já no corpo do formulário ao setor responsável para atender às solicitações, esquema apresentado de forma resumida na tabela que segue.

Quadro 11 – Demandas e respectivos encaminhamentos

ASPECTOS	DESTINO
Pedagógicos	Departamentos e professores
Mobilidade e Arquitetônicos	Gerência administrativa e/ou Prefeitura do Campus e/ou PRAE
Mobiliário e Equipamentos de Acessibilidade	Gerência Administrativa
Comunicação e Informação	Gerência Administrativa
Solicitação de Apoio a Atividades Acadêmicas	INCLUIR
Adaptação de Materiais Acadêmicos	INCLUIR
Solicitação de Empréstimo de Equipamentos e Softwares	INCLUIR

Fonte: INCLUIR/UFRGS³²

Constam neste documento os seguintes recursos e serviços disponibilizados pelo INCLUIR:

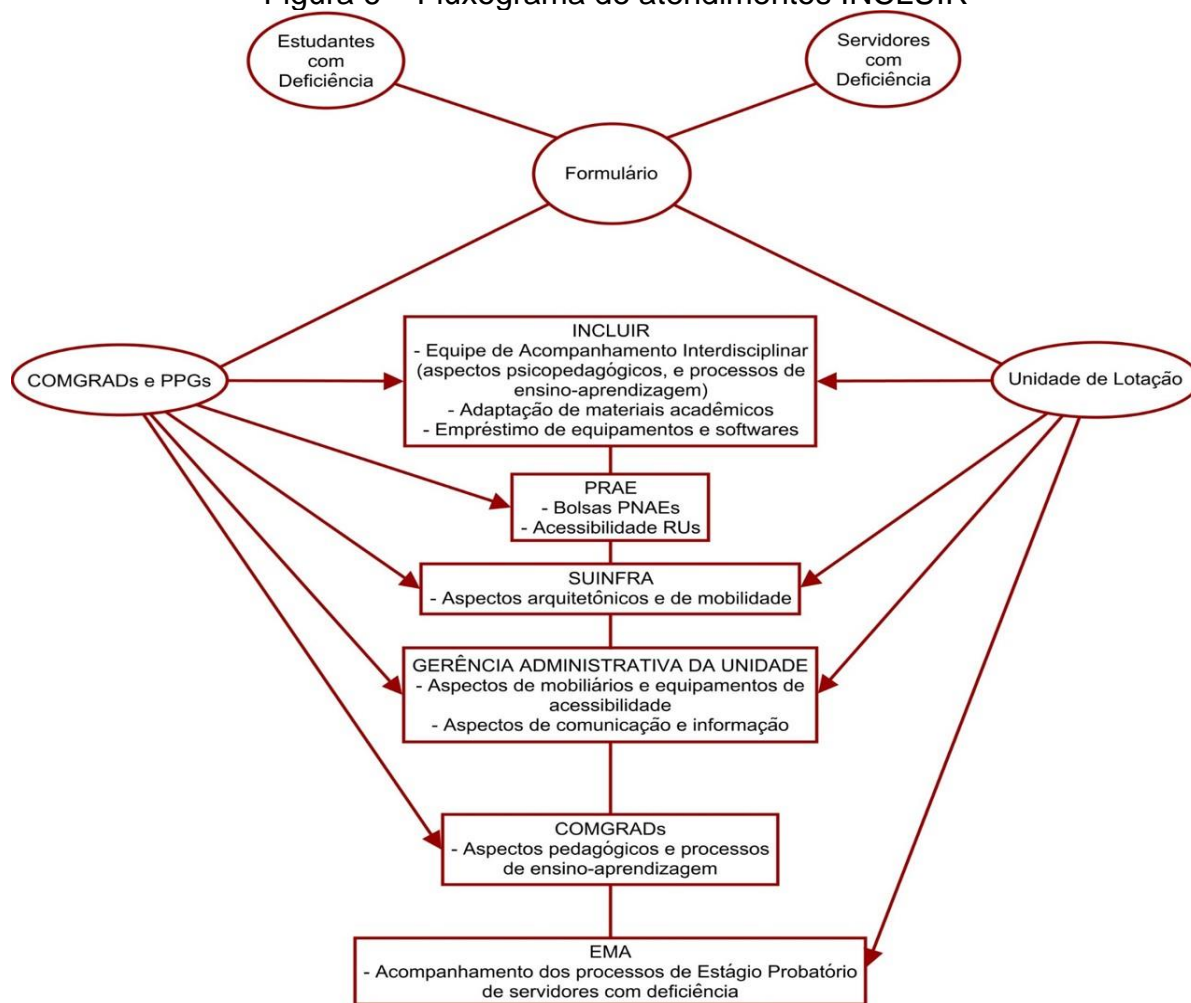
- Serviço de leitor e transcritor (realizado por estudantes que atuam como bolsistas no setor);
- Guia vidente para acompanhar no deslocamento até a sala de aula, na chegada ou saída, nos Restaurantes Universitários e nos diversos espaços da Universidade, conforme a necessidade da pessoa atendida (realizado por estudantes que atuam como bolsistas no setor);
- Acompanhamento em sala de aula e estudos extraclasse (realizado por estudantes que atuam como bolsistas no setor);
- Produção de materiais didáticos em Braille, áudio, ampliado e táteis (elaborados e produzidos pelos estudantes que atuam como bolsistas, Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras (TILs) e Revisora de Braille);

³² O quadro 11 foi elaborado pela Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar na qual esta pesquisadora também atua para apresentar em ações de capacitação. Não foi descrito, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

- Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Português (realizado pelos TILs);
- Articulações com os diversos setores da universidade para criar e promover estratégias de inclusão, acessibilidade e permanência para os estudantes com deficiência (serviço de assessoria realizado pela equipe de acompanhamento interdisciplinar formada por quatro servidoras: Pedagoga, Psicóloga, Assistente Social e Técnico em Assuntos Educacionais);
- Empréstimo de Tecnologia Assistiva: acesso a softwares leitores e ampliadores de telas, lupas eletrônicas, gravadores de áudio, entre outros.

Observa-se que o mesmo formulário serve para estudantes e servidores com deficiência, mas em relação aos encaminhamentos, existe um fluxo diferente para cada uma das duas categorias. O formulário preenchido pelo estudante será sempre encaminhado para a Comgrad do seu curso e, no caso do servidor, será encaminhado para sua unidade de lotação. Além disso, conforme as demandas, o formulário poderá ser encaminhado concomitantemente para os demais setores da UFRGS envolvidos na solicitação.

Figura 6 – Fluxograma de atendimentos INCLUIR



Fonte: INCLUIR UFRGS³³

Descrição imagem: fluxograma vertical; no topo dois círculos e no meio deles um terceiro com a inscrição: Formulário, de onde saem quatro linhas diagonais: duas que o ligam a dois círculos onde lemos: estudantes com deficiência, servidores com deficiência; e duas que o ligam às elipses onde lemos: COMGRADs/PPGs e unidade de lotação. Entre as elipses vemos seis retângulos ligados entre si por linhas verticais. De cada elipse partem linhas diagonais que as ligam aos retângulos, os textos contidos neles serão apresentados em tópicos abaixo. A elipse com o título COMGRADs e PPGs liga-se a:

- INCLUIR- equipe de acompanhamento interdisciplinar, (aspectos psicopedagógicos e processos de ensino-aprendizagem), adaptação de materiais acadêmicos, empréstimo de equipamentos e softwares.
- PRAE- bolsa PNAEs, acessibilidade RUs

³³ A Figura 6 refere-se ao fluxograma de serviços do INCLUIR, elaborado pela Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar na qual a pesquisadora também atua para apresentar em ações de capacitação.

- SUINFRA- aspectos arquitetônicos e de mobilidade.
 - GERÊNCIA ADMINISTRATIVA DA UNIDADE- aspectos de mobiliários e equipamentos de acessibilidade, aspectos de comunicação e informação.
 - COMGRADs- aspectos pedagógicos e processos de ensino-aprendizagem
- Unidade de lotação liga-se à:
- INCLUIR - equipe de acompanhamento interdisciplinar, (aspectos psicopedagógicos e processos de ensino-aprendizagem), adaptação de materiais acadêmicos, empréstimo de equipamentos e softwares.
 - SUINFRA - aspectos arquitetônicos e de mobilidade.
 - GERÊNCIA ADMINISTRATIVA DA UNIDADE - aspectos de mobiliários e equipamentos de acessibilidade, aspectos de comunicação e informação.
 - EMA - acompanhamento de estágio probatório de servidores com deficiência. Fim da descrição.

No que se refere à estrutura organizacional, atualmente, o INCLUIR está composto por uma equipe técnica formada por 15 servidores conforme disposto na tabela a seguir:

Quadro 12³⁴: Equipe Técnica INCLUIR

CARGO	QUANTIDADE
Assistente Administrativo	2
Assistente Social	1
Tradutores e Intérpretes de Libras	8
Pedagoga	1
Psicólogo	1
Revisora de Braile	1
Técnico em Assuntos Educacionais	1

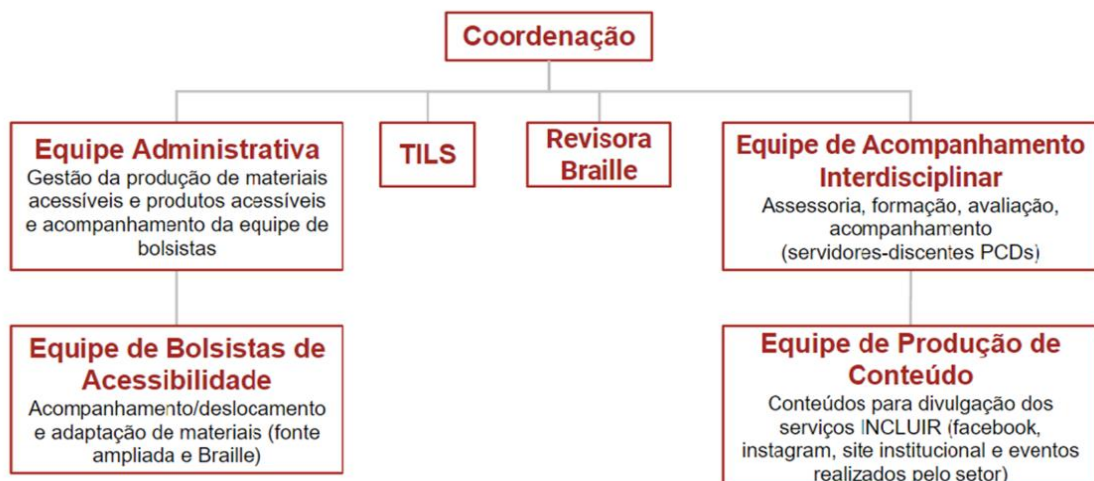
Fonte: A autora

A composição do setor e a relação dos recursos humanos que o compõe o setor está sintetizada no organograma apresentado a seguir.

³⁴ O quadro 11 não foi descrito, pois seu formato é compatível com o leitor de tela.

Figura 7 – Equipes e Serviços do INCLUIR

EQUIPES E SERVIÇOS DO INCLUIR



Fonte: INCLUIR/UFRGS³⁵

Descrição da imagem: Centralizado, na parte superior do organograma, lemos o título em letras maiúsculas e pretas Equipes e Serviços do Incluir. Logo abaixo, no centro, um retângulo escrito coordenação, de onde parte uma linha vertical que o liga a outra linha na horizontal; de onde saem quatro pequenas linhas verticais ligadas, cada uma a um retângulo, em todos eles os subtítulos são escritos em letras vermelhas e o texto em letras pretas. No primeiro retângulo lemos subtítulo: Equipe Administrativa, abaixo: gestão de produção de materiais acessíveis e produtos acessíveis e acompanhamento da equipe de bolsistas. Uma linha vertical faz ligação com um retângulo com o subtítulo: Equipe de bolsistas de acessibilidade, seguido pelo texto: acompanhamento/deslocamento e produção de materiais acessíveis (fonte ampliada e braile). No segundo retângulo o subtítulo TILS. No terceiro retângulo o subtítulo: Revisora Braille. No quarto retângulo lemos subtítulo: Equipe de Acompanhamento interdisciplinar, seguido pelo texto: assessoria, formação, acompanhamento (servidores/discentes PCDs), abaixo dele. Uma linha vertical liga a um retângulo com subtítulo: equipe de produção de conteúdo, seguido pelo texto: conteúdo para divulgação dos serviços oferecidos pelo Incluir (facebook, instagram, site institucional e eventos produzidos pelo setor). Fim da descrição.

³⁵ A Figura 7 se refere ao Organograma do INCLUIR, elaborado pela Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar na qual a pesquisadora também atua para apresentar em ações de capacitação.

Além da coordenação, exercida atualmente por uma intérprete de Libras, os demais servidores que atuam no núcleo realizam um trabalho articulado e compõe as seguintes equipes:

- a) Equipe Administrativa: composta por 2 Assistentes Administrativas;
- b) Equipe de Tradutores e Intérprete de Libras - TILs: composta por 8 TILs;
- c) Equipe de Revisão de Braile: composta por 1 Revisora de Braile que realiza a supervisão dos textos em braile produzidos pelos bolsistas;
- d) Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar: composta por 1 Pedagoga, 1 Psicóloga, 1 Assistente Social e 1 Técnica em Assuntos Educacionais.

Considera-se importante destacar a Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar que, segundo informações extraídas site do INCLUIR³⁶, realiza a assessoria, “articulação, planejamento e acompanhamento junto às unidades acadêmicas, órgãos administrativos e de gestão, assim como o desenvolvimento de ações de capacitação para a comunidade acadêmica”. Essas servidoras fazem a interlocução entre os estudantes atendidos pelo INCLUIR e as Comissões dos cursos, além de desenvolver ações de capacitação para os servidores e estudantes da UFRGS e para o público externo em geral.

Ferreira (2007) considerou de suma importância as ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar que atuava no Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Estadual de Londrina, pois, no seu entendimento, a assessoria prestada aos estudantes e servidores técnicos e docentes produziu “resultados satisfatórios” promovendo condições fundamentais para estudantes com deficiência desde o ingresso até a conclusão do curso (FERREIRA, 2007, p. 47).

O INCLUIR também conta com o apoio de duas equipes de bolsistas (Equipe de Produção de Conteúdos e Equipe de Acessibilidade) formadas por 16 estudantes oriundos dos diversos cursos de graduação e pós-graduação que são capacitados para auxiliar no deslocamento dos estudantes e servidores dentro dos espaços institucionais, no desenvolvimento de materiais didáticos em formatos acessíveis e na produção de materiais em Braile.

³⁶ Site: <https://www.ufrgs.br/incluir/servicos/acolhimento-e-acompanhamento/>

Na prática, atividades consideradas simples na rotina diária da vida acadêmica podem se constituir enormes desafios para estudantes com deficiência e impedir a efetiva participação em seus percursos acadêmicos.

Dada a multiplicidade de fatores relacionados ao fracasso e à evasão, o trabalho realizado pelos monitores tem a intenção de minimizar o impacto dessas barreiras e favorecer a permanência desses estudantes no Ensino Superior, o que dialoga diretamente com a proposta do PNAES (BRASIL, 2010).

A contratação de monitores para desenvolver atividades de ações afirmativas aos estudantes com deficiência na Educação Superior tem sido uma prática bastante recorrente em outras IFES, como apresentam os estudos de Pletsch e Melo (2017), Fiorin (2018), Pereira e Chahini (2018), Benitez *et al* (2018), entre outros.

No entanto, como observado nos estudos organizados por Pavão e Pavão (2018), há uma distinção importante entre Monitoria Inclusiva e Monitoria Acadêmica:

Fundamentalmente, os bolsistas não têm atribuições relativas ao ensino, resolução de atividades ou avaliar o rendimento do aluno. Mas, sua função é a de zelar pela integridade física e moral desses sujeitos, com o fim de garantir a autonomia do aluno em todos os espaços da universidade (BENITEZ, P. *et al.* 2018a, p. 241).

Além da importância das ações desenvolvidas pelos monitores já mencionadas existe uma dimensão que merece destaque, no sentido que para os estudantes que se dispõem a realizar o trabalho de monitoria nos núcleos de acessibilidade a experiência inclusiva agrega “um ganho para além do conhecimento científico, mas a riqueza da alteridade, a oportunidade de adentrar no mundo do outro”, o que pode ser considerado um complemento de suma importância para a formação acadêmica desses estudantes monitores (BENITEZ, P. *et al.* 2018b, p. 241).

Percebe-se que o número de estudantes com deficiência no Ensino Superior tem aumentado significativamente após a implantação de reserva de vagas e esse novo panorama evoca a necessidade de ampliação das ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, dos recursos humanos e dos recursos didáticos e tecnológicos necessários para responder o crescente número de atendimentos.

Nesse sentido, e considerando também o cenário nacional desafiador que se apresenta e impõe corte de recursos financeiros para as universidades públicas dificultando expansão do quadro de servidores, o INCLUIR tem proposto a descentralização dos atendimentos, operando em parceria com as comissões de graduação dos cursos de graduação e pós-graduação para que, de forma conjunta, sejam busca das respostas para as demandas que se apresentam e atendam os estudantes em suas especificidades e singularidades, como citado anteriormente quando apresentado o fluxo do Formulário de solicitação de serviços, recursos e equipamentos.

Pereira e Chahini (2018) sinalizaram em seus estudos a preocupação com as condições de trabalho oferecidas aos profissionais lotados em núcleos de acessibilidade nas universidades públicas, especialmente os da UFMA, pois estas “não estão permitindo o desenvolvimento de práticas mais efetivas e nem mesmo o atendimento a todas as demandas”. Segundo o entendimento das autoras, o panorama é realmente desafiador e contraditório, pois ao mesmo tempo em que as demandas continuam a ampliar-se como resultado da política de expansão da educação superior, o quadro de servidores permanece estagnado (PEREIRA, J.O, CHAHINI, T. H.C, 2018c, p. 218).

Situação análoga acontece nas IFES pesquisadas por Fiorin (2018) que observou que o “REUNI trouxe a expansão das instituições, mas ao mesmo tempo o inchaço dos setores e a falta de suporte para um público tão diversificado” (FIORIN, 2018c, p. 145).

O mesmo panorama se apresenta na UFRGS e faz com que “arranjos” institucionais sejam organizados para que o núcleo consiga manter a qualidade de seus atendimentos. Explicando melhor, atualmente, a quase totalidade das servidoras que compõe a equipe de acompanhamento interdisciplinar do INCLUIR, têm suas lotações em outros setores da universidade. Sabe-se que as possibilidades de trabalho se fazem a partir das condições que se apresentam, porém, urge uma intervenção maior da gestão para que se ampliem estas possibilidades de estruturação e consolidação de trabalho.

Além dos recursos humanos, outra carência diz respeito ao espaço físico ocupado pelo INCLUIR. A coordenação, a Equipe Administrativa, a Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar e a Equipe de Bolsistas (31 sujeitos) ocupam uma

sala cedida localizada no prédio Centenário da Faculdade de Engenharia. A Equipe dos TILs trabalha em outra sala, localizada no Anexo III do Prédio da Reitoria. Não existe espaço para produção de materiais, ou ainda, sala para realizar atendimento individualizado ou até mesmo reuniões de trabalho. Essa realidade compromete a garantia do sigilo do trabalho realizado pelos profissionais que atuam no núcleo, dos estudantes que buscam atendimentos e também dos registros de atendimentos realizados. Além disso, interfere na qualidade dos serviços oferecidos.

Considera-se importante destacar o posicionamento das pesquisadoras Pereira e Chahini (2018) em relação às questões referidas anteriormente. São considerações extremamente relevantes no que diz respeito às condições de trabalho no núcleo de acessibilidade da UFMA, mas corroboram com os comentários anteriores.

É preciso dizer que analisar os aspectos negativos ou as ações que precisariam ser desenvolvidas pelo núcleo não significa trazer o rótulo de ineficácia, mas reconhecer pontos de fragilidades que precisam ser superados pelo núcleo e pela própria universidade, pois existem questões que extrapolam o fazer do núcleo, como a carência de recursos humanos [...] É mister, portanto, que o Ministério da Educação disponibilize códigos de vagas para nomeação de novos servidores por meio de concurso público, já que o papel do núcleo, nesse sentido é relatar a carência de profissionais e solicitar a gestão de recursos humanos da universidade nomeação de novos servidores [...] (PEREIRA, J.O; CHAHINI, T. H. C., 2018, p. 178).

Essas situações talvez sejam “pistas” que apontam para os motivos pelos quais o INCLUIR não oferece o atendimento pedagógico individualizado. Ademais, outra dimensão que também precisa ser considerada é que o INCLUIR tem pouco tempo de atuação e ainda está em processo de consolidação.

Porém, são apenas hipóteses, pois, de fato, sabe-se que a oferta deste atendimento ainda não existe.

Siluk, Pozobon e Pavão (2014) fizeram um levantamento nos sites das universidades brasileiras para identificar quais instituições disponibilizavam o AEE e não encontraram nenhuma referência. Inferiram as autoras, que

Essa modalidade de atendimento, embora com amparo legal, ainda não é completamente aplicada no ensino superior, dando muitas vezes a impressão que o universitário tem a obrigação de chegar a esse nível de ensino sem as dificuldades trazidas nos outros níveis (SILUK, A. C.; POZOBON, L. L., PAVÃO, S. M. O., 2014, p. 35).

O mesmo movimento foi realizado para esta pesquisa³⁷ e a análise dos dados evidenciou os resultados apontados pelas referidas pesquisadoras. Nas IFES localizadas no sul do país, o atendimento pedagógico individualizado nos moldes do atendimento educacional especializado realizado nas SRM é uma oferta exclusiva da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Destaca-se ainda, que apesar de contar com uma psicóloga na equipe de acompanhamento interdisciplinar, o INCLUIR não realiza atendimentos na área da saúde mental. As iniciativas encontradas no portal eletrônico institucional da UFRGS estão vinculadas a alguns projetos de extensão, a exemplo do trabalho realizado pela Clínica de Psicologia da UFRGS ou ao Centro Interdisciplinar de Atenção à Saúde (CIPAS), um órgão auxiliar do Instituto de Psicologia da UFRGS. Ambos desenvolvem programas de intervenção de curta e média duração, mas também não têm como foco a atendimento aos estudantes com deficiência da universidade.

Neste capítulo buscou-se analisar como são atendidos os estudantes com deficiência da UFRGS a partir de evidências encontradas em documentos e informações disponíveis no Portal Institucional, ou ainda, faziam parte do arquivo de dados no qual havia possibilidade de acesso considerando os setores em que a pesquisadora desempenhou funções na Universidade. Os dados foram analisados a partir de alguns aspectos que se considerou que trariam luz e tornariam possível apresentar como estudantes com deficiência desenvolvem suas atividades acadêmicas na UFRGS. Destacam-se os seguintes aspectos: histórico, arquitetônico, estrutural e de organização institucional, documentos institucionais e nas atividades desenvolvidas pelo INCLUIR.

Percebe-se que houve um investimento institucional no que diz respeito às ações que visam garantir o acesso e a permanência para esses estudantes, alavancadas, principalmente, a partir de iniciativas governamentais como o REUNI e o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior – Programa INCLUIR, que fomentou a criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS – INCLUIR. Além disso, merece destaque a Lei nº 13.409/2016 que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais.

³⁷ Vide Tabelas de levantamento sobre os Núcleos de Acessibilidade das 63 IFES e oferta de AEE

No entanto, existem alguns pontos frágeis frente às demandas de estudantes com deficiência que precisam ser considerados para que essas políticas produzam resultados positivos.

Entre eles, convém destacar, inicialmente, aqueles de ordem mais estrutural e histórica e que acabam refluindo diretamente nas questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, pois há evidências que os espaços físicos estão longe de atender as necessidades da comunidade acadêmica e desafiam os gestores nas adequações dos espaços físicos. Como medida compensatória para garantir a participação desses estudantes no contexto da universidade, faz-se necessário a contratação de bolsistas para auxiliar no deslocamento de estudantes com deficiência pelos espaços acadêmicos que ainda se encontram inadequados e sem possibilidade de mobilidade de forma independente e autônoma.

Em relação aos documentos institucionais, destacou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2026), mesmo apontando a inclusão como responsabilidade institucional não atrela nenhuma ação ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR), ao contrário, o documento destaca a Coordenadoria de Ações Afirmativas, órgão de gestão e não de atendimento, denotando fragilidades no que diz respeito ao planejamento e execução das atividades inclusivas dentro da UFRGS.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelo INCLUIR se destacam e o setor deve ser compreendido como o fomentador e articulador na construção e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, e não como o responsável pelo processo de inclusão, pois este movimento diz respeito à comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Apesar de bastante recente dentro da universidade, o INCLUIR tem-se organizado desde 2014 por meio de serviços de apoio aos estudantes e servidores com deficiência com vistas não somente ao acesso, mas a percursos acadêmicos com êxito na aprendizagem e conclusão dos respectivos cursos de graduação. No entanto, o setor enfrenta diversos desafios, entre eles, destaca-se o número de servidores para realizar o atendimento de estudantes com deficiência frente a uma demanda que certamente crescerá a cada ingresso a partir do estabelecimento da reserva de vagas. Nesse sentido, a universidade ainda precisa se instrumentalizar melhor no que se refere à composição de um quadro de servidores e a oferta de

serviços, considerando que há necessidade de realizar o atendimento de forma mais ampla, considerando aspectos da dimensão social, política, psicológica e educacional.

Acredita-se, ainda, que o trabalho realizado pelo INCLUIR seria mais expressivo se pudesse configurar como parte real da esfera administrativa, com destaque nos espaços decisórios, considerando que o estudante com deficiência integra a comunidade acadêmica, necessitando para isso outro vínculo institucional.

Finalmente, resgatou-se a pergunta norteadora deste estudo: afinal, o que se entende por Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior?

Percebeu-se, a partir do processo de análise das ações desenvolvidas na UFRGS para o atendimento aos estudantes com deficiência e do levantamento da divulgação dos núcleos de acessibilidade e oferta do AEE nas IFES no território nacional, evidências que existem inconsistências no entendimento da amplitude do conceito de Atendimento Educacional Especializado. O Decreto 7.611/11 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PE/2008) o definem como o **conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos** com deficiência de forma complementar ou suplementar a formação do estudante, com o objetivo de eliminar as barreiras que impeçam sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Há pouca referência à oferta de AEE, porém sempre está atrelada ao atendimento pedagógico individualizado, ficando as demais ações desenvolvidas nos referenciadas apenas como recursos e atividades para eliminação de barreiras e garantia de acessibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação refere-se, acima de tudo, ao esforço para ampliar o conhecimento que se tinha acerca do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior, especialmente a partir dos questionamentos disparadores desta pesquisa: Quais são os espaços, setores, servidores e recursos disponibilizados aos estudantes com deficiência da UFRGS? Como são atendidos, acompanhados e acolhidos esses estudantes no contexto universitário? Afinal, o que se entende por Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior?

Desta forma, este estudo se desenvolveu a partir da articulação de reflexões sobre como são atendidos os estudantes com deficiência matriculados na UFRGS, campo de investigação desta pesquisa e, também espaço de trabalho pedagógico da pesquisadora que é servidora na instituição.

O processo de construção da dissertação e de análise dos resultados foi alicerçado por meio dos estudos de referências teóricas sobre os conceitos que mereciam maior destaque referente à Educação Especial, ao Atendimento Educacional Especializado e às Políticas Públicas de Inclusão e que foram detalhados ao longo da pesquisa. Debruçou-se, ainda, sobre os documentos normativos em âmbito Federal e Institucional que legislam sobre a temática, assim como, nas informações sobre os serviços e atendimentos disponibilizados a esses estudantes publicadas no portal eletrônico institucional da UFRGS e das demais IES consultadas.

Além disso, como movimento de ampliação do foco e busca de respostas às inquietações que mobilizaram a pesquisa, investiu-se em um trabalho de campo, constituído das anotações, impressões e registros de momentos de capacitação vivenciados pela pesquisadora sobre a temática da inclusão e do atendimento aos estudantes com deficiência, promovidos pela Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS). Alguns pontos dos registros contidos no “caderno de campo” ganharam destaque e foram tomados como pistas que dialogaram com os outros elementos aqui já elencados e produziram sentidos que orientaram o percurso metodológico.

Apresentou-se, inicialmente, o contexto histórico da Educação Especial considerando que o Atendimento Educacional Especializado, objeto desta pesquisa, dele é oriundo. Também foram destacados pontos importantes sobre a constituição histórica das pessoas com deficiência e do movimento político-normativo para a área da Educação Especial e Inclusão.

Nesse sentido, é importante demarcar que a história da Educação Especial no Brasil é marcada por um longo processo de transformação histórica e política e, no decorrer de vários séculos, as pessoas com deficiência foram marginalizadas pela sociedade e tratadas com seres anormais. Mas a década de 1990 foi um período bastante produtivo no que se refere à legislação voltada para a educação e fez emergir inúmeras discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência e trouxe um expressivo avanço com a promulgação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), que contemplou a Educação Especial como modalidade de educação a ser ofertada especialmente em classes regulares e não mais em espaços segregados. Além da LDB, os direitos da pessoa com deficiência estão garantidos pela Constituição Federal de 1988, e mais recentemente, por meio da Lei nº 13.146/2015 (estatuto da Pessoa com Deficiência).

Numa varredura das normativas brasileiras que definem a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), que passou a nortear as ações em educação no país e definiu a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação, e ainda, reafirmou a importância do **Atendimento Educacional Especializado entendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade direcionados para estudantes com deficiência**, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Este mesmo conceito está contido no Decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto 7.611/11, normativas que regulamentam o AEE sem alteração desse entendimento.

Em relação ao Ensino Superior o texto da PNEEPEI, afirma que a “educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p.11) e é o primeiro documento que orienta a estruturação de núcleos de acessibilidade para o ensino superior como apoio técnico para o Atendimento Educacional Especializado. O Decreto 7.611/11 define

que os núcleos de acessibilidade “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, §2º do art. 5º).

Em adição, é oportuno considerar, que as normativas referidas orientam sobre o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado em dois espaços distintos: nas Salas de Recursos Multifuncionais (no caso da Educação Básica) e em Núcleos de Acessibilidade (no caso das IES), porém percebe-se que o conceito e os objetivos que embasam o AEE são os mesmos para qualquer nível de ensino.

Tomando como base a pesquisa realizada nos portais eletrônicos das universidades brasileiras, percebeu-se que essa modalidade de atendimento, embora respaldada pelos documentos normativos, não é amplamente divulgada e a oferta deste serviço está sempre atrelada a ideia de atendimento pedagógico individualizado.

Nesse sentido, infere-se uma dificuldade basilar de compreensão da amplitude do conceito de Atendimento Educacional Especializado que frequentemente é reduzido apenas à prática do atendimento pedagógico individualizado. No entanto, conceitualmente é uma modalidade de serviço que não se restringe ao espaço da sala de recursos ou dos núcleos de acessibilidade, inclusive, transcende os muros institucionais, apontando para uma dinâmica de trabalho realizado “em rede”, com a atuação de profissionais de distintas áreas do conhecimento que, de forma articulada e integrada, proponham um redimensionamento da ação pedagógica e das condições de acessibilidade de maneira que os recursos educacionais, tecnológicos e humanos estejam fundamentados nas necessidades específicas e situação global de cada estudante, considerando suas possibilidades pessoais e os recursos disponíveis.

Outro destaque desta pesquisa é que se constatou que as IES tiveram mudanças significativas após o REUNI e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que refletiram na estruturação de núcleos de acessibilidade em quase a totalidade das universidades federais brasileiras. Desta forma, percebe-se a importância de intervenções governamentais que, inicialmente, se apresentam como uma possibilidade de efetivar a permanência de estudantes

com deficiência no ensino superior, mas são fomentadoras de políticas e ações institucionais voltadas à inclusão.

Contudo, para além de um discurso a favor da inclusão, é necessário pontuar que ainda são muitas as contradições que envolvem o atendimento aos estudantes com deficiência no ensino superior. Foi possível verificar que as ações voltadas à adaptação da estrutura física, aquisição de tecnologias assistivas e a contratação de recursos humanos para remoção das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais ainda se constituem num grande desafio a ser superado. Nota-se que no âmbito institucional as dificuldades trazidas pelo cenário político nacional e o corte de verbas já repercutem no desenvolvimento das ações e ameaçam a expansão dos setores. A título de exemplificação, o INCLUIR desenvolve suas atividades num espaço físico inadequado e com um número reduzido de profissionais frente à crescente demanda.

Esta pesquisa teve como questão central analisar como são atendidos os estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a intenção de estabelecer conexões que permitam responder ao questionamento sobre o que se entende por Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. A partir dos dados coletados e analisados foi possível compreender que o AEE não está limitado ao atendimento pedagógico individualizado, ao contrário, compreende inúmeras possibilidades de intervenções e ações que eliminem as barreiras encontradas por estudantes com deficiência no contexto acadêmico e promovam o acesso, a permanência e a diplomação.

Desta forma, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o atendimento educacional especializado desenvolvido no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) se constitui basicamente das seguintes ações:

- Assessoria realizada pela Equipe de Acompanhamento Interdisciplinar aos estudantes com deficiência e a comunidade da UFRGS;
- Atuação do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- Produção e revisão de materiais didáticos em Braille, áudio, ampliado e tátil;
- Ledor e transcritor;
- Produção de materiais didáticos em Braille, áudio, ampliados e táteis;

- Guia vidente para acompanhar até a sala de aula, na chegada ou saída, nos restaurantes universitários e nos diversos espaços da Universidade, conforme a necessidade da pessoa atendida;
- Acompanhamento em sala de aula e estudos extraclasse;
- Tecnologia Assistiva: acesso a softwares leitores e ampliadores de tela, lupas eletrônicas, entre outros;
- Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Português;
- Articulações com os diversos setores da universidade para criar e promover estratégias de inclusão, acessibilidade e permanência para os estudantes com deficiência;
- Desenvolvimento de ações de capacitação sobre a temática da Inclusão e Acessibilidade em formato de “rodas de conversas”.

O estudo evidenciou que a temática é ainda muito recente no contexto universitário e embora existam algumas controvérsias e falta de consenso, de fato, se constatou que várias IFES, assim como a UFRGS, não divulgam em seus portais eletrônicos que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado. Torna-se necessário, portanto, a oferta de ações que promovam o conhecimento e a conscientização dos dispositivos legais e políticos relacionados à estruturação de núcleos de acessibilidade e a oferta do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior.

É oportuno sinalizar que a temática é ainda bastante recente no contexto universitário e parece estar apartada de outras ações na comunidade acadêmica. Desta forma, torna-se necessário, o fortalecimento de estudos que tenham como objeto de pesquisa os núcleos de acessibilidade e as ações desenvolvidas para o atendimento aos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS:

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp.** Tese de Doutorado, 2008.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos Educação Especial.** Trabalho encomendado no GT 15 ANPED 2015. BRASIL

ARAÚJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA.** Dissertação de Mestrado, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** 2015. Rio de Janeiro, 2015.

BAPTISTA, C.R. **A ação Pedagógica e Educação Especial: a Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviço especializado.** Ver. Bras. Ed. Esp. Marília. V.17, p. 59-76. Maio. Ago. 2011

BENITEZ, P. et al. **Transição entre ensino médio público e educação superior: discussão sobre o público-alvo da educação especial.** In: Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior. PAVÃO, A.C.O, PAVÃO, S.M.O (organizadoras), FACOS- UFSM, 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF, 1994.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____, Ministério da Educação. Portaria 3.284, de 04 de novembro de 2003.

_____, **Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 de março de 2019.

_____, **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.

_____, **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreiras dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculados ao Ministério da Educação, e dá outras provisões.

_____, **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____, **Decreto nº 6253/2007** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm - art1 acesso em 21 de setembro de 2018.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

_____, **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008.

_____, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996, e acrescenta o dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br>. Acessos em 10 de fev. 2018.

_____, **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 Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

_____, Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

_____, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessos em 10 de fev. 2018.

_____, **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF 2011.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de novembro de 2011** – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____, **Lei nº 13.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. PROJETO CNE/UNESCO – 914BRZ1144. 3 - “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. **Termo de Referência nº 03/2014**

_____, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____, **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico, de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

_____, SECADI/SESU. **Documento orientador programa incluir - Acessibilidade na educação superior, 2013**. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2019.

BRIZOLLA, Francéli. *Políticas Públicas de Inclusão Escolar*. “Negociação sem fim”. Tese Doutorado – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRIZOLLA, Francéli; MARTINS, Claudete S.L., **Desafios da educação inclusiva no ensino superior**: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil. Revista Triângulo. Uberaba, MG, v.11, p. 136-150, 2018.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ. 1993.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do** aluno diferente. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CABRAL, L.S.A.; SANTOS, B.C. **Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários**. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 105-117. 2017.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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

DELEVATI, A. C. **AEE: Que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de**

ensino de Gravataí/RS. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Solange Lemes. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol. 13, n. 1, pp.43-60

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da Educação Superior e Ações Direcionadas à Permanência e Diplomação do Estudante com Necessidades Educacionais Especiais.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP3 Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2018.

GARCIA. R.M.C. **A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições Vygotskianas.** Ponto de Vista, Florianópolis, v.1, n.1. p. 42-46, jul. / dez. 1999.

GARCIA, R.M.C. **Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese Doutorado – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GUARNICA, Antonio Vicenti Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia.** *Interface (Botucatu)* vol. 1, n. 1, Botucatu Aug. 1997.

JANNUZZI, G. D. **A Educação do Deficiente no Brasil. Dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.120, p. 833-849, jul – set. 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, número 19, pp. 20-28, 2002

_____. **Experiência e Alteridade em Educação.** *Revista Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, jul/dez 2011.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueiredo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e Acessibilidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. Revista da Sobama, v. 10, n. 1, Suplemento, p.31-36, dez./2005.

MARQUEZAN, R. *O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente*. UFRGS, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12191>. Acessos em: 01.02.2018

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. WORKSHOPSY, São Paulo, 1995.

MAZZONI, Albert Angel. **Deficiência x participação: um desafio para as universidades**. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Contemporânea)

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior**. Dissertação de Mestrado, 2015.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a Coragem de Começar*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Mário L.F.; NEIRA, Marcos G. *Processos de Inclusão Excludente Presentes no Ensino Superior Privado*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1209-1228, out/dez. 2014.

OEA – Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**. Guatemala, 1990.

OKUBO, Vera Lucia Luvizutto. **Educação Especial e condições de acessibilidade em instituições de ensino superior público e privado**. Dissertação de Mestrado

em Odontologia - Área de Concentração: Saúde Coletiva - Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, Edja Renata Marques et al. **Acessibilidade e participação de Estudantes com Deficiência Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Revista Educação em Questão, Natal, v.33, n. 19, p. 63-87, set. / dez. 2008. Acesso em 21.11.2019. Disponível em: file:///C:/Users/00249805/Downloads/3927-Texto%20do%20artigo-9035-1-10-20130806.pdf

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**. Nova Iorque: ONU, 2007.

PASSOS; KASTRUP, da ESCOCIA. **Pistas do Método de Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina, 2014.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, v. 8, abril 2007, p. 1-18. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/144>

Acesso em: 16.07.2018

PAVÃO, Maria Silvia; SILUK, Ana Claudia Pavão; FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Atendimento educacional especializado – AEE na educação superior**. In: Silvia Maria de Oliveira Pavão (org.). **Ações de Atenção à aprendizagem no ensino superior**. – 1. Ed. – Santa Maria: [UFSM], PRE, 2015.

PEREIRA, Josenilde Oliveira, CHAHINI, Thelma Helena. **Núcleos de Acessibilidade**: Expressão das Políticas Nacionais para a Educação Superior. Appris. Curitiba, 2018.

PLAISENCE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. Educação, Porto Alegre, v. 38, n.2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. Ed. Ver. Ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

RAMALHO, Marilda Noalda. **A inclusão de estudantes com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial**. 2012. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, Olga Maria Piasentin Rolim. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**/ Olga Piasentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante. In: **Práticas da Educação Especial e Inclusiva na área da deficiência mental**/ Vera Lúcia Fialho Capelini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008, 12.v: il.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação**. Diálogo educacional, Curitiba, v. 6. N. 19, p. 37-50, set. /dez.2006.

SASSAKI, Romeu Kaumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILUK, A.C., POZOBON, L.L., PAVÃO, S.M.O., **Ações e Perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior**. In: Atendimento Educacional Especializado: Processos de Aprendizagem na Universidade. SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.), 2014.

SOUSA, Haila Lopes. **PARA LEMBRAR QUE VOCÊ EXISTE: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo**. Tese de doutorado, 2013.

SILVA, Kele Cristina. **Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista dos estudantes com deficiência**. Dissertação de Mestrado, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 1989. 151 p.

SOUZA, Bianca C.S., **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, F.F., PLETSCHE, M.D. **A relação entre diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Teana Fátima Brandão. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFC: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**. Dissertação de Mestrado, 2014.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UFRGS, **Estatuto**. Aprovado pelo Conselho Universitário em sessão de 23 de setembro de 1994 (Decisão nº 148/94) e publicado no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 1995.

_____, **Regimento Geral**. Aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) e pelo Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (CEPE) em sessão de 22 de dezembro de 1995 (Decisão nº 183/95 e Resolução nº 42/95) e publicado no Diário Oficial da União em 30 de janeiro e 1996.

_____, **Projeto Político Institucional (PPI)**, parte integrante do PDI UFRGS 2016 - 2026.

_____, **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis** – PRAE. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/proplan/wp-content/uploads/2018/03/Anexo-II-PRAE-2017.pdf>
Acesso em: 07.11.2019.

_____, **Plano de Gestão 2016 – 2020**.

VERDUM, Carolina Piá, CUNHA, Fernanda Lanzarini. **A experiência do INCLUIR na UFRGS**: uma análise sobre as demandas das pessoas com deficiência, 2018. Disponível na página do INCLUIR UFRGS.