



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Mestrado Profissional em Gestão Pública para o
Desenvolvimento do Nordeste - MGP

UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL: A IMPLEMENTAÇÃO
DAS AÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E O CENTRO
ACADÊMICO NO AGRESTE.

Ianara Alves de Almeida

Recife
2014

Ianara Alves de Almeida

**UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL: A IMPLEMENTAÇÃO
DAS AÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E O CENTRO
ACADÊMICO NO AGRESTE.**

Dissertação submetida ao Mestrado
Profissional em Gestão Pública para o
Desenvolvimento do Nordeste como requisito
parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora:
Profa. Dra. Cátia Wanderley Lubambo

**Recife
2014**

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

A447d Almeida, Ianara Alves de
Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste / Ianara Alves de Almeida .
- Recife : O Autor, 2014.
137 folhas : il. 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Cátia Wanderley Lubambo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA.
Gestão Pública, 2014.
Inclui referências, apêndice e anexos.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Acessibilidade. 4. Pessoa com necessidades especiais - assistência. I. Lubambo, Cátia Wanderley (Orientador). II. Título.

351 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2014 – 014)

Dissertação de Mestrado apresentada por **Ianara Alves de Almeida** ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título: “**UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL: A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E O CENTRO ACADÊMICO NO AGRESTE**”, orientada pela Professora Cátia Wanderley Lubambo e aprovada pela Banca Examinadora formada pelas professoras doutoras:

Prof^a. Dr^a. Cátia Wanderley Lubambo
Presidente

Prof^a. Dr^a. Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Isolda Belo da Fonte
Examinadora Externa

Recife, 04 de fevereiro de 2014

Prof^a. Dr^a. Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Coordenadora

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.
À minha mãe Advany, que sempre apoiou minha caminhada e partiu sem ver a
conclusão desse sonho.
Aos meus filhos Mirla e Gabriel, fontes inesgotáveis de amor e de força para
prosseguir.
A todos “os que sabem que a vida é algo mais do que aquilo que nossos olhos
veem” (Fernão Capelo Gaivota).

Agradecimentos

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pela oportunidade de aprimoramento profissional.

Ao professor Nélio Vieira de Melo, diretor do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE e a Simone Xavier, coordenadora da biblioteca setorial do CAA, por compreenderem a importância e necessidade do tempo que dediquei ao estudo.

À professora Cátia Wanderley Lubambo, que me acolheu como orientanda, pela confiança, estímulo, compreensão e pelo modo sereno e paciente como sempre orientou os caminhos e percursos possíveis para que esse trabalho se concretizasse.

Aos professores do programa de mestrado, pelos conhecimentos e experiências que adquiri durante as aulas.

Às professoras Isolda Belo da Fonte e Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura, pelas relevantes considerações apresentadas quando da defesa desta dissertação.

À minha irmã Juciara, por sempre estar presente com seu carinho, cuidado e disposição para ajudar. Com você jamais me sinto só nessa aventura que é viver.

Às meninas superpoderosas Edcleide Silva, Laura Medeiros e Thaysa Marques, pela generosa e indispensável ajuda, leituras e releituras deste trabalho, pelas valiosas contribuições, pela forma singular e elegante de corrigir e encorajar, mesmo nos momentos em que acreditava não ser possível ir além. Vocês dão um sentido todo especial à palavra amizade.

À bibliotecária e amiga Paula Silva, pelo apoio e compreensão, especialmente nos momentos mais inquietantes dessa jornada.

Ao querido Thiago Lima, pelo valiosíssimo apoio técnico a este trabalho e por sempre ser tão solidário e prestativo.

Aos colegas da Turma XI do MGP, com os quais compartilhei momentos importantes nesta trajetória.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente, Erinaldo, Maureci, Enéas, Raul, Paula, Simone e Margarete, pelo profissionalismo e apoio nas minhas ausências.

Aos amigos do CAA, Etiene, Anderson, Neide, Anselmo, Rayanne, Sr. Gravatá, Emília e Socorro, por serem sempre solidários no longo caminho de desenvolvimento desta dissertação.

Aos professores Tânia Maria Goretti D. Bazante (UFPE), Ana Maria Tavares Duarte (UFPE) e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (UFRN), por acreditarem em isso tudo ser possível.

Ao meu esposo Iramar, por entender cada ausência e me ajudar cuidando do nosso pequeno Gabriel.

Aos amigos e a todos da família que sempre estiveram na torcida! Sou eternamente grata.

O mundo se constitui da multiplicidade e da diversidade. A diferença é sua matriz natural.

Cada ser, a sua maneira, contribui com a materialização desta experiência múltipla, única e diversa que é a vida. [...] Assim, o ser humano, na sua individualidade e diferença contribui para este conjunto.”

Lázara Cristina da Silva

Resumo

Esta dissertação traz como temática central a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, tomando como universo de referência as políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. No Brasil, em uma história que se configura recente, o movimento de inclusão social ganha impulso na década de 1990. Celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida, são princípios que norteiam esse movimento que é mundial e acompanha as políticas de direitos humanos na busca de construir uma sociedade para todas as pessoas. É nesse contexto que surge a educação inclusiva como política social, tornando-se um tema em destaque nas políticas educacionais em todo mundo, como referido por vários autores entre os citados neste trabalho. Esta pesquisa se desenvolveu sob dois eixos de focalização: a gestão acadêmica e a administrativa. A gestão acadêmica no que se refere às ações pedagógicas, desenvolvidas através das dimensões constitutivas da universidade (ensino, pesquisa e extensão), e a administrativa no que diz respeito ao exame dos espaços físicos, com o objetivo de identificar a implementação das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira. Caracterizada por uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória, a análise dos dados, para esta investigação, se deu através da aplicação de questionário, observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental e bibliográfica. O resultado do estudo, como se verá no cerne deste trabalho, aponta que a inclusão educacional no CAA, tem se mostrado mais presente no discurso do que nas ações. Considerando, entretanto, a inclusão como um processo, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a construção de um modelo de política educacional inclusiva na instituição e para o avanço nas discussões e novos estudos em torno desta temática.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão educacional. Pessoa com deficiência. Acessibilidade.

Abstract

This dissertation has as main focus the disabled people inclusion in higher education, taking as reference the policies of educational inclusion in the UFPE Academic Center of Agreste (CAA). In Brazil, in a recent history, the social inclusion movement gains power in the 1990s. Celebration of differences, right to belong, appreciation of human diversity, equal importance of minorities and citizenship with quality of life, are principles that guide this worldwide movement and monitors the human rights policies in search of building a society for all people. It is in this context that arises inclusive education as social policy, making it a major theme in educational policies all over the world, as reported by several authors among those cited in this work. This research was developed in two axes of focus: academic and administrative management. The academic management in relation to pedagogical activities, implemented through the constitutive dimensions of the university (teaching, research and extension), and the administrative one that concerns the evaluation of physical spaces, aiming to identify the implementation of the inclusive policies inserted in Brazilian education. Characterized by an exploratory type of a qualitative methodological approach, the data analysis, for this research, was made through questionnaires, direct observation, semi-structured interviews and official documentation and literature review. The result of the study, as it will be seen at the heart of this work, indicates that educational inclusion in the CAA has been more present in words than in action. However, considering the inclusion as a process, it is hoped that the results of this study may contribute to the construction of a model of inclusive education policy in the institution and to advance the discussions and further studies about this matter.

Keywords: Educational Inclusion Policies. Disabled person. Accessibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trajatória dos termos utilizados no Brasil ao longo da história com referência a pessoa com deficiência	29
Quadro 2 –	Principais diferenças conceituais entre INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO	31
Quadro 3 –	Síntese metodológica	50
Quadro 4 –	Questionário 1 utilizado na pesquisa exploratória	51
Quadro 5 –	Levantamento de dados sobre o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Região Nordeste - Cidade Polo: Caruaru/PE	53
Quadro 6 –	Relação dos sujeitos da pesquisa	54
Quadro 7 –	Relação da participação da autora deste trabalho em atividades de extensão desenvolvidas no CAA	58
Quadro 8 –	Disciplinas obrigatórias e eletivas que abordam questões sobre inclusão da pessoa deficiente	106
Quadro 9 –	Ações de pesquisa e extensão, desenvolvidas no CAA, sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual de matrículas em escola regulares/classe comum (inclusão), entre 1998 e 2012	41
Gráfico 2 –	Matrícula ensino médio alunos incluídos em classes comum do ensino regular	84
Gráfico 3 –	Distribuição do número de alunos ingressos no CAA por região (períodos 2013.1 e 2013.2)	86
Gráfico 4 –	Quantidade de alunos da Educação Especial matriculados no Ensino fundamental das escolas da rede municipal nas cidades sob a abrangência da cidade polo Caruaru/PE	89
Gráfico 5 –	Percentual de matrículas por tipo de deficiência. Alunos do ensino fundamental nos 47 municípios pesquisados	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Vagas em estacionamento	69
Tabela 2 –	Espaços para pessoa em cadeira de rodas e assentos para P.M.R.	80
Tabela 3 –	Recursos de Atendimento Especial	83
Tabela 4 –	Matrícula por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos municípios	91

LISTA DE IMAGENS

Mapa 1	– Mapa rodoviário de Pernambuco, indicando o trajeto das rodovias federais que dão acesso a Caruaru pelo Estado	61
Figura 1	– Blocos que compõem a estrutura física do CAA	67
Figura 2	– Exemplo de boxe para bacia sanitária, área lateral de transferência, área de manobra externa	79
Fotografia 1	– Vista aérea do Centro Acadêmico do Agreste em construção no seu espaço definitivo	63
Fotografia 2	– Entrada de acesso ao CAA; ponto de parada de ônibus e estacionamento	69
Fotografia 3	– Vaga reservada para veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas deficientes	71
Fotografia 4	– Áreas de circulação entre os ambientes do CAA	72
Fotografia 5	– Elevador (Bloco K) no CAA / ilustração: exemplo de composição de sinalização tátil de alerta e direcional junto às portas de elevadores	73
Fotografia 6	– Estante de acervo / ilustração: exemplo de distância entre as estantes	75
Fotografia 7	– Balcões de atendimento: Restaurante, Biblioteca e serviço de copiadora	82

Lista de abreviaturas e siglas

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ACIC	Associação Comercial e Empresarial de Caruaru
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APL	Arranjo Produtivo Local
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CVI-Rio	Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDRM	International Disability Rights Monitor
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acesso à Universidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEA	Laboratório de Engenharia Ambiental
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
P.C.R	Pessoa em Cadeira de Rodas
PIB	Produto Interno Bruto
P.M.R	Pessoa com Mobilidade Reduzida
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROESP	Programa de Educação Especial
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIGproj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Agência das Nações Unidas para Educação

Sumário

1	Introdução	16
2	Inclusão Educacional: conceitos, políticas e desafios	22
2.1	Revisão conceitual: os novos paradigmas da Inclusão	22
2.2	Educação como Política Pública: significações e elementos axiológicos	32
2.3	Políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior	39
3	Estratégia Metodológica	46
3.1	Caracterização da pesquisa e os instrumentos para construção dos dados	46
3.2	Procedimentos para construção dos dados	50
3.3	Sujeitos incluídos na pesquisa	54
3.4	Procedimentos para análise dos dados	55
4	Contextualizando o cenário da pesquisa	59
4.1	Caruaru, berço da interiorização do Ensino Superior Federal no Agreste Pernambucano	59
4.2	A criação do Centro Acadêmico do Agreste	62
4.3	Acesso, circulação e usabilidade dos ambientes físicos no <i>Campus</i> do Agreste	67
4.3.1	Ambientes físicos no Centro Acadêmico do Agreste (CAA): acesso	67
4.3.2	Ambientes físicos no Centro Acadêmico do Agreste (CAA): circulação	71
4.3.3	Ambientes físicos no Centro Acadêmico do Agreste (CAA): usabilidade	74
4.4	Dimensionamento e caracterização do público-alvo: Invisibilidade e Silêncio	83
5	O discurso IDEAL e a prática REAL	98
5.1	A inclusão em processo: percepção dos entrevistados	98
6	Conclusões da pesquisa: por uma agenda propositiva e ações mais efetivas no CAA	115
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	127
	ANEXOS	132

1 Introdução

A nova configuração social resultante, sobretudo, da globalização e dos avanços tecnológicos, promoveu uma aceleração na difusão e no acesso à informação, repercutindo fortemente no mundo do trabalho e provocando sensível aumento da demanda social de educação, o que, por sua vez, acaba por influenciar na definição das políticas educativas. Esse intenso processo de transformações tecnológicas, científicas, econômicas, políticas e culturais resultou numa valorização da educação escolar e favoreceu o surgimento de uma 'nova' sociedade, caracterizada por um modelo de produção e desenvolvimento que tem como centralidade o conhecimento e a educação (LIBÂNEO, 2005).

Dessa forma, a educação conquista um lugar de destaque no cenário nacional, especialmente a partir dos anos 1990, quando do fortalecimento de posições políticas favoráveis à garantia de educação para todos, influenciadas pelas resoluções da Conferência de Jomtien em 1990¹, que teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos (PLETSCH, 2006).

Nesse cenário, a educação inclusiva adquiriu maior visibilidade, e uma discussão mais específica se desenvolve na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha em 1994 (Declaração de Salamanca). O objetivo da Conferência era definir princípios políticos e práticos para o atendimento da necessidade educacional especial (NEE), trazendo para o campo da educação comum questões restritas ao espaço da educação especial.

Em consonância com os principais marcos mundiais, a Constituição de 1988, dá os primeiros passos em direção à educação inclusiva, quando estabelece no art. 208 que a oferta do atendimento educacional especializado deve acontecer, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dedica particular atenção

¹ Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de 155 países, 33 organizações internacionais e 125 organizações não-governamentais.

às questões específicas das pessoas com deficiência, tornando-se um marco das discussões sobre educação especial e inclusiva e um ponto de partida para o debate e a construção de políticas educacionais que possibilitam a criação de sistemas educacionais inclusivos no país.

A LDB de 1994 apresenta avanços em três aspectos:

- ❖ Institui o caráter inclusivo nos sistemas de ensino, quando preconiza que a educação especial deve acontecer preferencialmente no ensino regular;
- ❖ Consolida a compreensão da educação especial sob a perspectiva educacional e pedagógica, rompendo com as visões medicalizadas da deficiência;
- ❖ Preocupa-se com a formação de professores para atuar nos sistemas de ensino inclusivos.

Nesse contexto, os sistemas de ensino, em todos os níveis enfrentam novos desafios ao mesmo tempo em que precisam continuar a cumprir suas metas que são muitas e por vezes contraditórias. Embora o debate sobre políticas de educação inclusiva tenha se direcionado mais intensamente para a educação básica, há que se considerar que as ações desenvolvidas nesta etapa da educação têm reflexos no fluxo de estudantes que chegam ao ensino superior.

Assim, o foco desta pesquisa é o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, tomando como universo de referência às políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

A inclusão da pessoa com deficiência na universidade vem ocorrendo de forma gradativa, mas ainda é muito incipiente. Isto se deve ao fato dessa parcela da população, historicamente, estarem excluídas dos direitos sociais básicos, a fatores socioeconômicos e à própria história de exclusão, peculiar à educação superior do país, com forte tendência ao elitismo, além do mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência (AMARAL, 1998; SASSAKI, 2006; WERNECK, 2009).

Dessa forma, refletir sobre inclusão no contexto universitário se justifica, primeiramente, na compreensão de que a necessidade de se atingir uma educação de qualidade para *todos*, com base no acolhimento à diversidade humana e no respeito e aceitação das diferenças individuais, não deve limitar-se à garantia legal de matrícula da população. A oferta de oportunidade

educacional a todos os alunos precisa vir acompanhada da preocupação em assegurar a estes as condições mínimas de permanecer na escola, com desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Em segundo, por entender que a inclusão educacional é uma ação política, cultural, social e pedagógica. Envolve o estudo das práticas sociais enquanto espaço de inclusão, mediada pela educação, ampliando as políticas públicas para a democratização dos espaços acadêmicos. Sua relevância se justifica na compreensão de que o processo de inclusão demanda fortes e significativas mudanças no sistema de ensino brasileiro, nos aspectos conceituais, estruturais, nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas, para que estas tornem-se efetivas respostas do governo às demandas sociais, contribuindo para a melhor qualidade de vida coletiva.

E finalmente, por entender que a universidade, através de suas dimensões constitutivas – ensino, pesquisa e extensão, para além de apontar o caminho, precisam estar (junto) *no* caminho da inclusão.

Se vista como um produto, a educação inclusiva representa a vitória sobre todos os tipos de barreira que tentam inviabilizá-la ao longo da sua implementação. Se vista como um processo, a educação inclusiva é um poderoso instrumento capaz de transformar um sistema educacional, passando-o gradativamente de excludente para includente (SASSAKI, 2011).

Nesse sentido, uma atitude positiva por parte da gestão das instituições de ensino superior é determinante no sucesso da implementação de políticas dessa natureza. Afinal, os gestores são os responsáveis mais diretos por decisões administrativas, mudanças estruturais, gestão da equipe e as relações com a comunidade.

A educação da pessoa com deficiência ou de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) deve ser compreendida de forma ampla, não apenas educativa, mas também sociocultural, objetivando desenvolver suas potencialidades, aprimorando assim, sua participação na sociedade.

As palavras, abaixo transcritas, do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (2001), quando da apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, refletem bem os ideais de sociedade inclusiva e da educação inclusiva:

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens de liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação. No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz (BRASIL, 2001, p. 5).

É, portanto, irrefutável o valor atribuído à educação escolar, e a educação inclusiva ratifica esse valor com uma proposta de mudanças na concepção de ensino e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, em benefício de todas as pessoas deficientes ou não. (PLETSCH, 2006). O que se pretende é uma “reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência – econômicas, políticas, culturais – e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando e ao educador” (AMARAL, 1998, p. 23).

Com base no exposto, as seguintes questões refletem o cerne do problema desta pesquisa: quais ações são desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste que visam favorecer o acesso e permanência dos alunos com deficiência na universidade? Quais dessas ações institucionais foram bem sucedidas e quais os resultados alcançados? Como o *Campus* do Agreste, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão tem contribuído no curso da implementação das políticas de inclusão educacional?

O processo de transformar sistemas de ensino regular em sistemas de ensinos inclusivos, em qualquer dos níveis, possui dois eixos estruturantes principais, com seus devidos desdobramentos: a gestão administrativa e a gestão pedagógica. Por conseguinte a pesquisa realizada teve como objetivo geral conhecer e analisar as ações relativas às políticas de inclusão educacional, desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste-CAA, no sentido de verificar o curso da implementação dessas políticas no âmbito desse *Campus*. Para tanto, os objetivos específicos foram: (1) Identificar o atendimento às normas técnicas e legislação vigente de acessibilidade em

edificações públicas, comparando a oferta dos espaços físicos existentes no CAA e conhecendo as possíveis barreiras arquitetônicas ao acesso da pessoa com deficiência; (2) Identificar as ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas no CAA, que contribuem para a implementação das políticas públicas de inclusão educacional no ensino superior; (3) Dimensionar e caracterizar o público-alvo da pesquisa a partir de levantamento interno (junto a coordenadores dos núcleos e cursos, secretarias, escolaridade, assistência estudantil, setor de psicologia e biblioteca) e, externo, tomando por base o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*/MEC, desenvolvido em Caruaru (cidade-polo) e nos municípios de abrangência.

Caracterizada por uma abordagem metodológica qualitativa do tipo exploratória, a análise dos dados, para esta investigação, se deu através da aplicação de questionário, observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental e bibliográfica. Considerando a inclusão como um processo, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a construção de um modelo de política educacional inclusiva na instituição e para o avanço nas discussões e novos estudos em torno desta temática.

A dissertação é dividida em cinco capítulos. A introdução se constitui como o primeiro capítulo e situa o leitor quanto ao objeto de estudo.

O capítulo dois desvela perspectivas teóricas sobre os paradigmas da inclusão educacional. Para tal, discute-se a trajetória dos termos utilizados, no Brasil, para significar a pessoa com deficiência, bem como as práticas inclusivistas na educação que se encontram imbricadas a um marco legal constituído por reformas educacionais significativas desenvolvidas no país a partir de movimentos e políticas internacionais direcionados para a melhoria e ampliação do acesso à escolarização.

O capítulo três descreve o caminho metodológico realizado por esta pesquisa para entender o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, tomando como universo de referência às políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

O capítulo quatro tem como propósito descrever as restrições de acesso, deslocamento e uso dos espaços por pessoas com deficiência no Campus do Agreste, *lócus* desta pesquisa. Para promover essa análise realizou-se um contraponto entre as normas técnicas e à legislação vigentes em relação à

estrutura física do CAA. Não obstante, apresenta-se como os problemas com a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática erigem barreiras que contribuem para a invisibilidade e o silenciamento dos discentes com algum tipo de deficiência.

O capítulo cinco busca conhecer quão presentes são as práticas inclusivas e quão próximas estão do modelo ideal mínimo consagrado pelos teóricos e normativos legais. Para tanto, debruçou-se na percepção dos entrevistados acerca do processo de inclusão no CAA, dialogando com informações constantes nos PPCs dos cursos e com as atividades de potencial inclusivo, a exemplo dos projetos de extensão, analisando-os à luz do referencial teórico sobre acessibilidade adotado nesta pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) desenvolve ações voltadas à implementação das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990.

Por fim, no capítulo seis são tecidas algumas considerações, quando se apresentam as conclusões desta pesquisa e se propõe ações mais efetivas ao CAA.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: conceitos, políticas e desafios

Esse capítulo traz à pauta perspectivas teóricas sobre os paradigmas da inclusão educacional. Para tal, discute-se a trajetória dos termos utilizados, no Brasil, para significar a pessoa com deficiência, bem como as práticas inclusivistas na educação que se encontram imbricadas a um marco legal constituído por reformas educacionais significativas desenvolvidas no país a partir de movimentos e políticas internacionais direcionados para a melhoria e ampliação do acesso à escolarização. Essas ações desdobram-se na educação enquanto política pública inclusiva que objetiva a modificação do sistema educativo, sua reorganização estrutural, organizacional e metodológica de funcionamento.

2.1 Revisão conceitual: os novos paradigmas da inclusão.

O movimento de inclusão social começa a germinar na segunda metade dos anos 1980 nos países considerados mais desenvolvidos e, na década de 1990, ganha impulso também em países em desenvolvimento. Inspirado em novos princípios, tais como: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 2005, p. 17), é um movimento mundial que acompanha as políticas de direitos humanos e documentos internacionais, objetivando a construção de uma sociedade para todas as pessoas.

A Resolução nº 45/91 (ANEXO A), assinada durante a Assembleia Geral das Nações Unidas documentou, no início da década de 1990, os ideais de uma sociedade inclusiva, defendendo o compromisso mundial de se construir uma sociedade para todos até o ano 2010, conforme o texto a seguir:

A Assembleia Geral [...], desejosa de incentivar a implementação contínua do Programa Mundial de Ação para além da Década: [...] Solicita ao Secretário-Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, passando da conscientização para a

ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010 [...] (NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Werneck (2002) esclarece que implementar a proposta documentada pela Organização da Nações Unidas (ONU) através da Resolução nº 45/1991, significa exercitar os princípios descritos nas Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, documento também adotado pelas Nações Unidas, através da Resolução nº 48/1996, em 20 de dezembro de 1993. Segundo a autora, o conteúdo das Normas transcende a proposta de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. É uma contribuição essencial para o movimento mundial de mobilização diversificada de recursos humanos (WERNECK 2002, p. 188).

Embora, no Brasil, o movimento pela inclusão tenha se tornado crescente a partir da década de 1990, sua origem sofreu diversas influências, dentre as quais: a da luta europeia de oposição à exclusão da pessoa deficiente mental do convívio social, que deu origem, em 1960, à Liga Internacional pela Inclusão; e da proposta integracionista dos Estados Unidos da América, já na década de 1950, quando teve início, experimentalmente, no Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo, a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns (MASINI, 2003).

Na atualidade, já não se discute se a escola, em seus diferentes níveis, deve ou não aceitar a matrícula de todos os alunos, pois esse é um direito garantido constitucionalmente. Todavia, os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas, foram os países desenvolvidos como os EUA, Canadá, Espanha e a Itália. É apenas na década de 1990 que começa a surgir boa parte da literatura pertinente às práticas inclusivistas na educação, conforme registra Sasaki (2005):

O direito da pessoa com deficiência à educação comum está implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU em 1990 e que por sua vez inspirou o nosso Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, 1993). Em seguida, a Unesco registrou, na Declaração de Salamanca (1994), o conceito de inclusão no campo da educação comum. Na sequência, a Assembleia Geral da ONU aprovou o documento Normas

sobre a Equiparação de oportunidades para pessoas com Deficiência - 1996 (SASSAKI, 2005, p. 135).

Destaca-se, no entanto, que a ênfase nas discussões sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva na realidade brasileira ocorreu num contexto de reformas² educacionais significativas, principalmente da Educação Básica, desenvolvidas no país a partir de movimentos e políticas internacionais direcionados para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (GLAT; FERREIRA, 2003).

No Brasil, a publicação “Direito à educação subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais” do Ministério da Educação, de 2004, é o documento que mais se aproxima do ideal inclusivo no campo da educação (SASSAKI, 2005). Esse documento revela que a política de inclusão escolar implementada na educação básica traz reflexos no fluxo de alunos com deficiência que passaram a ter acesso à educação superior, o que reforça a necessidade de se ampliar a discussão também nesse nível de ensino.

O conceito de necessidades educacionais especiais³, amplamente divulgado, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social e na perspectiva da educação inclusiva, a

² Essas reformas foram marcadas pelos processos de descentralização e municipalização do ensino, sinalizados na Constituição e efetivamente acelerados a partir de meados dos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e principalmente através da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Deste Fundo, constituído a partir de impostos recolhidos nos Estados e Municípios, 60% devem ser destinados ao Ensino Fundamental público (desenvolvimento e manutenção, principalmente com a remuneração dos profissionais da educação), o que contribuiu para induzir a municipalização desse nível de ensino e atenuar desigualdades regionais de oferta de vagas e de salários de docentes (GLAT; FERREIRA, 2003, p.4).

³ O Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01, considera educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nos casos que implicam em transtornos funcionais específicos⁴, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2007).

Essas iniciativas políticas e marcos legais apontam avanços e conquistas, ocorridos nas últimas décadas, na área da educação numa perspectiva inclusivista. Na medida em que a consciência social exige que todos tenham acesso à cidadania, a educação inclusiva ganha importância e crescente reconhecimento. Esse novo paradigma educacional remete a termos e conceitos também muito utilizados no novo cenário de discussões da educação contemporânea. Dentre os inúmeros conceitos e termos que buscam uniformizar o entendimento acerca do objeto das políticas de inclusão, elegem-se alguns por considerá-los imprescindíveis aos propósitos deste estudo. Sasaki (2005) assegura a importância de conhecê-los, já que, para o autor,

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa com deficiência (SASSAKI, 2005, p.27).

Nessa compreensão, surge uma questão, por vezes, alvo de dúvidas e discussões: Qual termo deve ser empregado ao se fazer referência às pessoas que têm deficiência? Qual é o termo correto? Para Sasaki, (2003, p.8), “jamais

⁴ Conforme definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) não são público alvo da Educação Especial, mas devem ser atendidos em articulação entre essa e a Escola Comum. O art. 2º da Portaria nº 39/2012, considera Transtornos Funcionais Específicos as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC. Estabelecendo no art. 23, inclusive, que os profissionais do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, ocupantes dos cargos de Professor de Educação Básica – Classe A, farão jus à Gratificação de Atividade de Regência de Classe (GARC), em virtude da natureza das atividades prestadas pelo serviço, caracterizadas como de suporte técnico-pedagógico de atuação direta junto aos alunos.

houve ou haverá apenas um termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços”, pois os termos e seus significados, em cada época, são compatíveis com os valores vigentes em cada sociedade à medida que esta evolui em seu relacionamento com as pessoas com algum tipo de deficiência. Essa assertiva, feita pelo autor, pode ser observada no quadro a seguir, que mostra, de forma sucinta, a trajetória dos termos utilizados no Brasil ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência.

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos: “os inválidos” (termo mencionado em romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios).</p>	<p>Significava “indivíduo sem valor”. Em pleno século XX, este termo ainda foi utilizado, embora sem sentido pejorativo. Exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (Diário popular, 21/4/76)</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso para a sociedade e a família, alguém sem valor profissional.</p>
<p>Século XX até aproximadamente 1960 “Derivativo para incapacitados” “Escolas para crianças incapazes” (Shopping News, 13/12/1964).</p> <p>Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“Os incapacitados” – o termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo os incapazes, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da deficiência.</p>	<p>Foi um avanço a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional, etc.</p>
<p>De 1960 até aproximadamente 1980</p>	<p>“Os defeituosos”. O termo significava</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três</p>

<p>“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (Shopping News, 31/8/65).</p> <p>No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).</p> <p>Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.</p>	<p>“indivíduos com deformidade” (principalmente física).</p> <p>“Os deficientes”. Este termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, correr, sentar-se, escrever, etc.) de forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade.</p> <p>“Os excepcionais”, o termo significava “indivíduos com deficiência intelectual)</p>	<p>termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>
<p>De 1981 até aproximadamente 1987.</p> <p>Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981.</p> <p>E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “pessoas deficientes”. O</p>	<p>“Pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficiente” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.</p> <p>A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas</p>	<p>Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.</p> <p>A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de</p>

<p>impacto dessa terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.</p>	<p>com deficiência.</p>	<p>Impedimentos, Deficiência e Incapacidades, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.</p>
<p>De 1988 até aproximadamente 1993 Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.</p>	<p>“Pessoas portadoras de deficiência”. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”.</p> <p>Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.</p>	<p>O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.</p>
<p>De 1990 até hoje O Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/2001, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiência e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.</p>	<p>“Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”, daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.</p>	<p>De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.</p>
<p>Nessa mesma época,</p>	<p>“Pessoas especiais”.</p>	<p>O adjetivo “especiais”</p>

<p>surgiram expressões como: “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente”.</p>	<p>O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.</p>	<p>permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualitativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.</p>
<p>Em junho de 1992, a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não deficiência.</p>	<p>”Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e sociedade inclusiva.</p>	<p>O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.</p>
<p>A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.</p>	<p>“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoa com deficiência que, no maior evento (Encontrão) das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo.</p>	<p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e - o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência.

Quadro 1 – Trajetória dos termos utilizados no Brasil ao longo da história com referência a pessoa com deficiência.

Fonte: Sasaki, 2003.

Sob essa perspectiva, é importante perceber que o termo **necessidades especiais** não deve ser sinônimo de **deficiência** (física, mental, sensorial ou múltipla). Segundo Sasaki (2005), o termo possui um sentido mais amplo. Por exemplo, uma pessoa pode ter “necessidades especiais” decorrentes de condições atípicas (de caráter temporário ou não), e por esta razão estar enfrentando barreiras na hora de participar ativamente na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população. Já a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo (duradouro) de natureza física, mental ou sensorial que em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, MEC/SEESP, 2007).

Outro conceito importante a ser entendido é o da diferença entre integração e inclusão. Embora encerrem a mesma ideia, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, quando representam movimentos internacionais, inclusão e integração são palavras que simbolizam crenças totalmente distintas (WERNECK, 2002), como é possível observar no quadro que se segue:

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular).	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas.
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham).	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).
Exige transformações profundas.	Contenta-se com transformações superficiais.
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.	Defende o direito de pessoas com deficiência.
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente,	Insere nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos”

transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.	(sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, etc.).	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.).
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos, etc.).	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças.

Quadro 2 – Principais diferenças conceituais entre INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Fonte: Werneck, 2002.

Embora muitos utilizem esses termos como possuindo o mesmo sentido, alguns já os utilizam em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão, ou seja, com sentidos distintos: a **integração** significando “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a **inclusão** significando “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa com deficiência realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2005, p. 22).

Na integração a sociedade aceita a pessoa com deficiência sem grandes modificações estruturais ou de atitudes, esperando apenas que o deficiente

consiga moldar-se, adaptar-se e contornar os obstáculos num esforço unilateral da pessoa com deficiência. Mesmo que a proposta de integração tenha um forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência, todo esforço e responsabilidade recaem sobre o próprio deficiente. Na proposta inclusivista a sociedade é convocada a modificar-se, a estruturar-se e a rever conceitos e práticas discriminatórias a fim de dar oportunidades iguais a todos.

Sassaki (2005, p. 41), no entanto, destaca que a integração enquanto processo social tem um papel decisivo a cumprir na construção de uma sociedade inclusiva – “cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas”. Todavia, há que se considerar que mesmo que algumas pessoas com deficiência estejam aptas a se integrarem na sociedade, sem que esta se modifique, outras pessoas possuem necessidades especiais, decorrente de vários tipos de deficiência, que não participarão plenamente da sociedade se a mesma não tornar-se inclusiva (SASSAKI, 2005).

2.2 Educação como Política Pública: significações e elementos axiológicos

De acordo com Gisi (2003), no contexto da luta pela democracia política brasileira, ocorrida na década de 1980, as políticas públicas ganham maior visibilidade e os estudos e pesquisas neste campo se intensificam, sobretudo, no campo da Sociologia e da Ciência Política. Passa, progressivamente, a constituir-se em objeto de estudo de diferentes áreas voltadas para as questões sociais, entre as quais a educação. Para a autora,

Analisar a política educacional no contexto das políticas públicas torna-se fundamental, principalmente nesta nova conjuntura, pois sua reforma é parte de um conjunto de outras reformas, em especial as que referem à área social. Para isto, torna-se necessário inseri-las no contexto das transformações que vêm ocorrendo no cenário mundial, de modo a identificar os impactos destas transformações na sua formulação e na sua implantação (GISI, 2003, p. 92).

Numa perspectiva mais operacional, as políticas públicas podem ser entendidas como “um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social” (SARAVIA, 2006, p.29). Ou seja, “nas decisões políticas estão incluídas as não decisões, portanto, trata do fazer e do nada fazer” (ARCOVERDE, 2012, p. 19), resultantes de um processo de luta individual ou coletiva, da relação mútua entre interesses distintos em um contexto político, social e econômico, próprio de cada sociedade em determinado tempo e espaço.

Para Azevedo (2004, p. 5), “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente”. A autora afirma que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou até desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar, e que este é um importante fato a ser considerado nas análises das políticas, visto que “as novas configurações sociais não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, tem história socialmente construída” (p. xiii). Significa dizer que são construídas pelos valores, símbolos, normas e pelas representações sociais que integram o universo cultural de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004).

As políticas públicas, em geral, se apresentam sob a forma de um programa governamental e possui algumas características, como afirma Matias-Pereira (2009, p. 192):

- (i) a existência de um conteúdo; (ii) um programa que articula ações em torno de eixos específicos; (iii) uma orientação normativa que expressa finalidades, preferências e valores, e tendem para objetivos específicos; (iv) um fator de coerção, dado que a atividade pública se impõe em função da legitimidade decorrente da autoridade legal; (v) pelo seu alcance no sentido de que tem a capacidade de alterar a situação, os interesses e os comportamentos de todos afetados pela ação pública.

Conforme argumenta Rua (1997, p. 232), a noção da dimensão pública da política “é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incide, mas pelo seu caráter imperativo. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da

autoridade soberana do poder público” e envolve diversas ações estratégicas para implementar as decisões tomadas.

Segundo Matias-Pereira (2009, p. 192) existem vários tipos de políticas públicas como, por exemplo: políticas sociais, de educação, saúde, segurança, cultura, habitação, políticas econômicas, fiscal, comercial, as políticas compensatórias ou reparadoras, além das redistributivas. Compreendem, portanto, as atividades diretas de produção de serviços realizadas pelo próprio Estado, além de atividades de regulação de outros agentes econômicos.

As políticas públicas, entendidas como intervenções planejadas do poder público, buscam responder a demandas socialmente relevantes e possuem elementos que as caracterizam como afirma Saravia (2006, p. 32) citando Thoenig: são medidas concretas, com alocação de recursos; estão inseridas em um quadro geral de ações; possuem um público-alvo e apresentam definição obrigatória de metas e objetivos a serem atingidos que são definidos em função de normas e de valores.

É possível, também, identificar várias etapas em um processo de políticas públicas, quais sejam: inclusão da necessidade social na agenda do poder público; o momento da elaboração; a formulação; implementação; execução; acompanhamento e avaliação (SARAVIA, 2006, p.33, 35).

Todas as etapas são importantes e se completam, no entanto, estudos sobre implementação são considerados um grande avanço na análise de políticas. Desde a década de 1970, o estudo das políticas públicas indicava haver um “elo perdido”, entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados: a implementação (RUA, 1997, p. 251).

Embora para Hill (2006, p. 61) a afirmação de que não haveria teorias e literatura relacionadas à implementação antes dos anos 1970 seja exagerada, o autor admite que, na primeira metade do século XX, quando do desenvolvimento da pesquisa empírica, “houve, talvez, uma relativa negligência com relação ao estudo dos processos pelos quais as políticas são traduzidas em ações”. Havia uma atenção maior ao estudo da formação de políticas, deixando-se a cargo dos administradores os ‘detalhes práticos’ da implementação.

Conforme Saravia (2006) a implementação é constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos

humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Ou seja, “diz respeito às ações necessárias para que uma política saia do papel e funcione efetivamente” (RUA, 2006, p. 252). A autora ainda chama atenção para a importância do acompanhamento do processo de implementação, quando é possível identificar o que deu certo ou errado entre a formulação e o resultado, especialmente se uma política envolve diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) ou diferentes regiões de um mesmo país, tendo em vista que o processo torna-se mais complexo e difícil de ser controlado.

No Brasil, as políticas públicas de inclusão educacional, voltadas para a pessoa com deficiência, são um exemplo clássico do que observa a autora. Objetivando a transformação do sistema regular de ensino brasileiro em um sistema de ensino inclusivo, a implementação de tais políticas inclui as diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal) e sua prática ocorrerá, inegavelmente, em um contexto de diferenças regionais que encerram, entre outras coisas, o aspecto cultural, ideológico, os valores e as relações de poder vigentes em um determinado tempo e espaço. Conforme argumenta Laplane (2006, p.711), “política e prática estão imersas num contexto que, a cada momento, redefine as relações entre elas”, e por esse motivo as dimensões política e prática não devem ser concebidas separadamente.

Importante destacar que as transformações pelas quais tem passado a sociedade moderna, especialmente nas últimas décadas, demandam uma forte valorização da educação. O intenso processo de transformações técnico-científicas, econômicas, sociais, culturais e políticas ocorridas nas sociedades contemporâneas favorece o surgimento de uma nova sociedade, a sociedade do conhecimento (LIBÂNEO, 2005).

Conforme argumenta Libâneo (2005), essa “nova” sociedade caracteriza-se por um novo modelo de produção e desenvolvimento e tem como centralidade o conhecimento e a educação. Para o autor,

Essa centralidade ocorre porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à

ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado (LIBÂNEO, 2006, p. 110).

Nesse contexto, emerge uma sociedade caracterizada por extremas mudanças nos processos e no mercado de trabalho, as quais favorecem o aumento do individualismo, competitividade e consumismo, além do afrouxamento dos laços de solidariedade social (LAPLANE, 2006, p. 709).

É justamente nesse contexto que surge a educação inclusiva como política social que, embora seja uma prática recente em nossa sociedade, é um tema em destaque nas políticas educacionais em todo mundo. Implica a necessidade de políticas públicas que tenham como objetivo a modificação do sistema educativo, sua reorganização estrutural, organizacional e metodológica de funcionamento, tendo a diversidade como eixo central do processo de aprendizagem na classe comum. Essa mudança de concepção baseia-se na crença de que tais mudanças poderão responder às necessidades educativas e beneficiar todos os alunos, independentemente de apresentarem qualquer tipo de deficiência (BRUNO, 2006).

Conforme a Constituição Federal de 1988, as políticas sociais devem prover aos cidadãos: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência, proteção à maternidade e à infância e assistência ao desamparado. As políticas educacionais são, portanto, matéria de interesse das políticas sociais.

No caso específico da educação como prática social, as palavras de Azevedo (2004) expressam bem os graves problemas que continuam a cercar a educação brasileira, ao afirmar que “ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridos pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população” (AZEVEDO, 2004, p. vii).

Nesse sentido, é pertinente destacar alguns aspectos históricos recentes, envolvendo a educação brasileira e que, de alguma forma, deram os contornos a esse novo cenário da educação contemporânea.

Na década de 1980, com o restabelecimento do sistema democrático no país e a realização de eleições para prefeitos e governadores, observa-se mudança em relação ao sentido da democracia no debate sobre a educação

(MARQUES, 2006, p. 510), uma vez que a centralização extrema, nas definições de políticas públicas, existente no período autoritário, foi dando lugar a processos de participação civil no planejamento dessas políticas educacionais, graças à organização obtida pela sociedade.

Libâneo (2005) afirma que as reformas educativas originam-se das necessidades e exigências nascidas a partir da reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas e devem ser compreendidas dentro desse quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Nesse sentido, o autor descreve, de forma sucinta, alguns acontecimentos recentes na história brasileira que, de certo modo, deram os contornos a esse novo cenário da educação contemporânea, como se vê a seguir:

A realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, ocorrida em 1990, coincidiu com o início do governo Fernando Collor de Melo. Promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência estabeleceu, na ocasião, prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Em 1992, com o afastamento de Collor, assumiu a Presidência da República Itamar Franco, cujo programa educacional elaborado com a participação de educadores de todo o país, em 1993, foi considerado no documento Plano Decenal de Educação para Todos. O governo Fernando Henrique Cardoso, após sua posse em 1995, estabeleceu algumas outras metas pontuais: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras (LIBÂNEO, 2005).

Ocorre, então, a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, cujo capítulo V é inteiramente dedicado à educação especial, definindo a educação especial como modalidade de educação escolar, cuja oferta deve ser preferencialmente na rede regular (art. 58), mantendo o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns”.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, no capítulo que trata da educação especial, aponta a necessidade de uma política vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios como condição de assegurar os direitos das pessoas especiais à educação. Tal política abrange o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem incluídos na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos, através da adequação do espaço escolar e seus equipamentos e materiais pedagógicos, quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

As Diretrizes para a Educação Especial formuladas em 2001 tiveram como base para a sua elaboração o PNE e como fonte de inspiração filosófica a Declaração de Salamanca (1994). Laplane (2006, p. 705), afirma que a Declaração de Salamanca impulsionou a difusão do termo “inclusão”, no entanto, na análise da autora alguns aspectos da Declaração revelam “a persistência da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar, sozinha, a sociedade”. Essa característica é identificada, por exemplo, na definição de inclusão apresentada no texto da Declaração: “[...] a garantia de todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por reações de acolhimento à diversidade humana [...]”. Na visão da autora a expressão - *deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana* - apaga a complexa orientação que rege as relações sociais e que envolvem fatores econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos entre outros.

Argumento reforçado por Azevedo (2004):

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói e que se realiza por meio da ação do Estado. [...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Nesse sentido é importante que a legislação e as políticas públicas de educação inclusiva cheguem à sociedade, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora. No entanto, Libâneo (2005) chama a atenção para o fato de que tais políticas e diretrizes, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Para o autor, as reformas educativas vêm ocorrendo em um quadro de ambivalências e contradições que provoca desconfiança, reservas e, às vezes, ceticismo quanto ao grau de efetividade que pretendem. Esse fato deve-se, certamente, às características do modelo de desenvolvimento econômico adotado, de orientação economicista e tecnocrata, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano (LIBÂNEO, 2005).

Laplane (2006) corrobora esse pensamento, destacando que

as dificuldades que se apresentam na implementação dessas políticas somente podem ser compreendidas a partir da consideração da dinâmica social na qual estão inseridas. O exame da política de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é particularmente interessante, porque, neste caso, as diferenças entre indivíduos e grupos entram em conflito imediato com os modos de funcionamento do sistema escolar, evidenciando as tensões que perpassam o campo da educação (LAPLANE, 2006, p. 697).

No entender de Laplane (2006) a dinâmica social mais ampla é que condiciona a implementação de políticas públicas e o funcionamento dos sistemas de educação revelam a tendência excludente dessa mesma dinâmica.

O processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática de integração, desafia todos os sistemas educacionais, públicos e particulares, e todas as modalidades (SASSAKI, 2005, p. 123), visto que não se trata apenas de uma ação pedagógica, mas política, cultural e social.

2.3 Políticas e Legislação vigentes de Educação Inclusiva no Ensino Superior

O aprofundamento das relações entre as sociedades e as economias, intensificado, sobretudo, com a chamada globalização⁵, leva adiante um revolucionário quadro de desenvolvimento científico-tecnológico que atinge desde o processo produtivo até o cotidiano das pessoas e os ambientes domésticos. Dentre as alterações econômicas e sociais que passaram a comandar a agenda dos dirigentes de órgãos públicos, empresários, técnicos e cientistas, Trigueiro (1999) destaca: o surgimento de novos atores e de novas relações entre as organizações e grupos mais consolidados e os emergentes; novos padrões de acumulação e de distribuição de riqueza gerada; redefinição do Estado e ressignificação do público e do privado.

Nesse contexto, segundo o argumento de Trigueiro (1999),

a universidade é instada a mudar processos, rotinas e estruturas e a ajustar-se as novas demandas e pressões cada vez mais fortes, por parte da sociedade, seja no lado do ensino – mediante demandas cada vez maiores por acesso às universidades e cursos superiores – seja no lado da pesquisa, por meio da busca crescente pela produção de novos conhecimentos, capazes de oferecer ganhos de produtividade ou vantagens comparativas aos seus detentores, ou de atender a necessidades básicas e inadiáveis, como aquelas ligadas à saúde, à alimentação e à educação, em geral (TRIGUEIRO, 1999, p. 15).

Corroborando este pensamento, Gisi (2003, p. 91) afirma que o conhecimento assume maior importância para o sistema produtivo e como consequência a universidade passa a ser influenciada por mudanças externas que modificam as formas pelas quais as universidades vinham desenvolvendo suas funções primordiais. “O que se pretende, em última instância, é mais a formação profissional que atenda os requisitos das transformações econômicas do que a formação para a construção da cidadania”.

Paralelamente a este cenário, emerge, em nível mundial, o conceito de sociedade inclusiva. E nesse processo histórico, “fortalece-se a crítica às

⁵ A globalização, segundo Trigueiro (1999), não deve ser entendida apenas como um efeito de integração de mercados, dentro de um enfoque puramente econômico, consiste no aumento das possibilidades da comunicação no campo científico-tecnológico, da circulação de ideias, da cultura de um modo geral e das relações políticas, que, em última instância, estruturam e condicionam os demais processos de articulação entre as sociedades, os Estados Nacionais e as economias (TRIGUEIRO, 1999, p. 21).

práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2013), responsáveis por gerar exclusão nos espaços escolares.

No que concerne às políticas públicas de acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino superior, ainda que seja uma discussão recente em nosso país, tais questões são, cada vez mais, objeto de estudo de pesquisadores e alvo das investigações estatísticas de órgãos oficiais, a exemplo do INEP e do IBGE, que comprovam um aumento sistemático no número de matrícula de estudantes deficientes nas instituições de ensino superior (IES).

Esse aumento deve-se às ações de inclusão que são desenvolvidas na educação básica, que têm reflexos no fluxo de alunos com deficiência para a educação superior. Em 1998, o Censo da Educação Básica – MEC/INEP registrou 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, das quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143% no número de matrícula dessa parcela da população, conforme demonstra o gráfico a seguir:

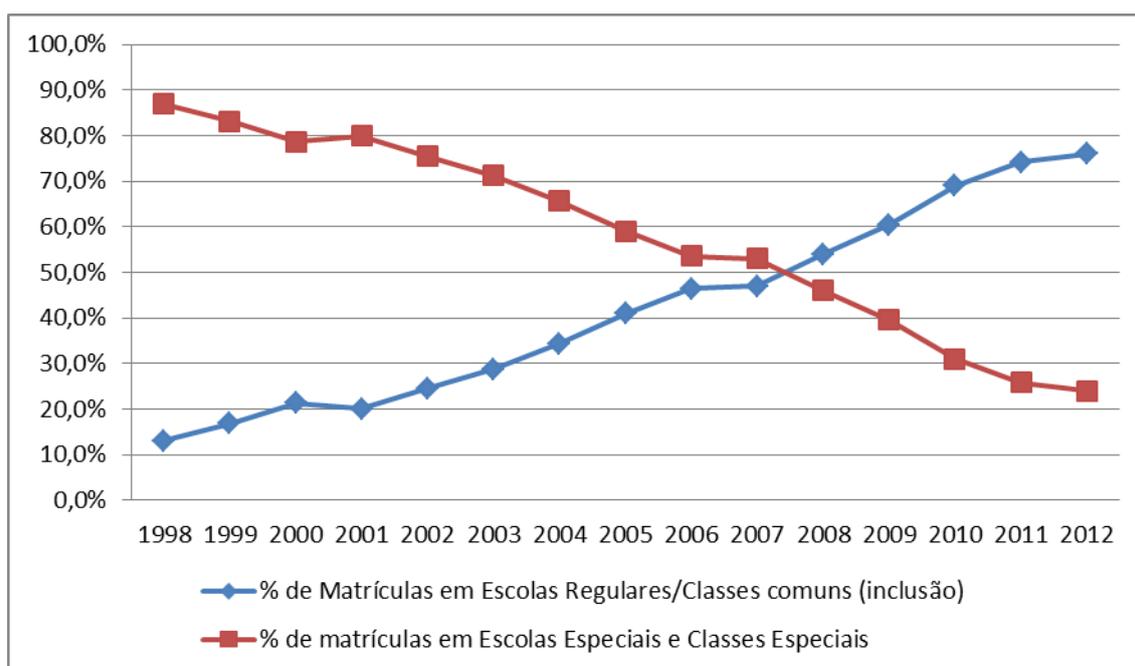


Gráfico 1 – percentual de matrículas em escola regulares/classe comum (inclusão), entre 1998 e 2012. Fonte: BRASIL/MEC, 2013

Ademais, ações e programas do Governo Federal, como o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 2001 e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005, que objetivam, respectivamente, financiar o curso de graduação de alunos em instituições particulares e conceder bolsas de estudos parciais e integrais em cursos de graduação de instituições privadas, contribuem positivamente para inserção dos grupos menos favorecidos ao ensino superior, democratizando o acesso a um número maior de estudantes.

A educação superior, ao lado da educação básica, é responsável pela formação do cidadão que será, por sua vez, responsável pelo futuro e pelo desenvolvimento do país, conforme art. 43 da LDB. Constituem-se, portanto, esteio do Estado Democrático de Direito.

Nesse sentido, a inclusão educacional deve ser preconizada em prol do princípio de igualdade. Igualdade essa, apresentada no art. 3º da Constituição Federal de 1988, sobre vários aspectos, como objetivo fundamental da República:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O que, por sua vez, compõe os fundamentos da educação inclusiva, que busca como princípio básico

[...] a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (PAULINO; SANTOS, 2006, p.12).

Entretanto, é preciso lembrar que o conceito de inclusão pode assumir diversos significados dentro de contextos históricos e diferentes conjunturas que lhe dão definição, sendo portanto ambíguo, pode-se afirmar que cada sociedade irá buscar sua própria forma de definir e fazer política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas, bem como econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se (MENDES, 2006).

No que se refere a ações que buscam democratizar o acesso desse grupo historicamente excluído do sistema educacional, no âmbito da educação superior, poderíamos destacar, o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), que é uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo do programa é apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, voltados à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização. Pelo programa são disponibilizadas bolsas de mestrado e doutorado aos alunos da pós-graduação que estejam desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados à temática.

Destaca-se, também, o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, implementado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O objetivo do Programa é promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, apoiando projetos que promovem acessibilidade de pessoas com deficiência a todos os espaços acadêmicos, às comunicações e aos currículos dos diferentes cursos, valorizando a diversidade e oportunizando a participação e a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2006).

Conforme o documento orientador do Programa INCLUIR,

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013).

Sobre as ações desenvolvidas pelos Centros da UFPE, através do Programa INCLUIR, ouviu-se a Diretora de ações integrativas da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES). Criada em 2011, esta Pró-Reitoria é responsável pela gestão UFPE do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 da Presidência da República. Este normativo busca ampliar as condições para a permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de retenção e evasão escolar, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação.

Segundo a diretora de ações integrativas da PROAES, o Núcleo de Acessibilidade da UFPE ainda está sendo instituído. Não existe oficialmente.

Nós constituímos uma comissão de implantação desse Núcleo, composta por vários representantes das unidades da UFPE, inclusive de Caruaru, Vitória e de Recife. Então, a responsabilidade desse grupo, desse GT, dessa comissão, é pensar a concepção, pensar a estrutura administrativa desse Núcleo, as atribuições e os materiais necessários, tanto humano quanto equipamentos. (DIRETORA DE AÇÕES INTEGRATIVAS/PROAES/UFPE)

De 2005, ano em que o Programa INCLUIR foi criado, até 2011, sua implementação se deu por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

De acordo com a diretora de ações integrativas da PROAES, o Programa INCLUIR tornou-se uma política e o recurso dele advindo faz parte do orçamento PNAES, que já vem com rubrica específica, independente de projeto. Ela explica ainda, que esses recursos são usados, na UFPE, em ações pontuais de acordo com as demandas que chegam à Pró-Reitoria, como por exemplo, para cursos de capacitação, visita técnica a instituições de ensino que já têm esse Núcleo instalado, compra de equipamentos, quando solicitado em decorrência da necessidade de algum aluno ou aquisição de *software*.

Embora não exista uma equipe definida, nem um espaço físico determinado, o objetivo da comissão de implantação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE, segundo a diretora, é que ele seja instalado efetivamente em 2014. Nesse intuito, estão sendo organizados seminários para discussão e sensibilização da comunidade, no intento de abordar, principalmente, as questões relacionadas às barreiras atitudinais.

Diante do que até aqui foi considerado, percebe-se que os avanços no pensamento político brasileiro, em torno da educação inclusiva, trazem para os sistemas de ensino do país o desafio de romper com paradigmas tradicionais e a universidade não poderá ficar indiferente a essa nova conjuntura. O que se pretende é o desenvolvimento de processos educacionais mais justos e democráticos.

3 Estratégia metodológica

Este capítulo descreve o caminho metodológico realizado por esta pesquisa para entender o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, tomando como universo de referência as políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

3.1 Caracterização da pesquisa e os instrumentos para construção dos dados

Entendida como um conjunto de ações sistemáticas para a construção do conhecimento, a pesquisa, como afirma Minayo (2008), é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, esta realidade refere-se à realidade social, alvo de investigação das ciências humanas e sociais. (MINAYO, 2008; DEMO, 1995). Nesse processo, as questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, o conhecimento vem sempre e necessariamente assinalado pelos sinais de seu tempo e comprometido com a realidade histórica. Ou seja, a construção da ciência é um fenômeno social por excelência (LUDKE, 1986; MINAYO, 2008).

Conforme Ludke (1986), o estudo dos fenômenos educacionais, situados entre as ciências humanas e sociais, sofreu influências das evoluções ocorridas nestas ciências. Durante muito tempo se acreditou ser possível decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos, como se, tal fenômeno e suas variáveis, pudessem ser isoladas em laboratório, para uma análise acurada, como se faz com fenômenos físicos.

Com a evolução dos estudos na área da educação, entretanto, compreendeu-se que são poucos os fenômenos passíveis a essa abordagem analítica, “pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LUDKE, 1986, p. 3).

É nessa compreensão que este estudo busca responder em que medida a gestão pedagógica e a administrativa do Centro Acadêmico do Agreste tem empreendido esforços no sentido da implementação das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira, sobretudo a partir da década de 1990.

Para uma melhor apreensão da temática, a abordagem qualitativa foi considerada a mais apropriada, visto que “responde a questões muito particulares”, trabalhando “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 1998, p.21) numa “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Para a classificação da pesquisa, toma-se como base a taxionomia apresentada por Vergara (2007), que qualifica o processo sob dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa assume uma natureza exploratória, visto que, embora a UFPE seja tradicionalmente alvo de pesquisas em diversas áreas de investigação, não se identificou a existência de estudos, voltados ao CAA, que abordem o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior sob os aspectos que a pesquisa se propôs a abordá-los.

Quanto aos meios, configura-se como bibliográfica, documental e de campo, uma vez que foi a partir do cotejamento dos conhecimentos teóricos sobre a temática com os achados do campo de pesquisa que foram feitas as interpretações e análises do objeto de estudo. A investigação documental valeu-se de documentos internos do *Campus*, como: arquivos de secretarias, escolaridade, projetos pedagógicos dos cursos, projetos de extensão, plano de criação do CAA, além de leis, normas, pareceres e decretos relacionados ao objeto de estudo. Ludke (1986, p. 39) esclarece que os documentos são uma fonte poderosa de evidências para fundamentar as afirmações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação, não apenas contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Na pesquisa de campo foram coletados dados primários do CAA, através de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Minayo (2008) destaca que, na pesquisa qualitativa, a interação

entre pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo empenho ocorre no sentido de que “o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas”, afirma a autora citando esta metáfora. Nessa compreensão, o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e estabelece uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO 2008, p.61).

Com a finalidade de atingir os objetivos enunciados no capítulo de introdução deste trabalho, a pesquisa se desenvolveu sob dois eixos de focalização: a gestão acadêmica e a administrativa, seguindo as seguintes etapas:

1. Análise dos espaços físicos do CAA, com a finalidade de identificar o atendimento às normas técnicas e legislação vigentes de acessibilidade em edificações públicas, conhecendo as possíveis barreiras arquitetônicas existentes;
2. Identificação das ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no CAA, que contribuem para a efetivação das políticas públicas de inclusão educacional no ensino superior;
3. Dimensionamento e caracterização do público alvo a partir de levantamento interno da existência/quantitativo de estudantes com deficiência no Centro e, externo, identificando a demanda futura existente na região com base no Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade/MEC*⁶, desenvolvido em Caruaru (cidade-polo) e nos municípios de abrangência;

Os objetivos, geral e específicos, assim como as sínteses das opções analíticas e dos dados a serem coletados através da pesquisa estão dispostos no quadro que se segue.

⁶ Este Programa é abordado com mais profundidade no capítulo 4 deste trabalho.

Objetivo Geral	
Conhecer e analisar as ações relativas políticas de inclusão educacional, desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste-CAA no sentido de verificar o curso da implementação dessas políticas no âmbito desse <i>Campus</i> .	
Objetivos Específicos	
1. Identificar o atendimento as normas técnicas e legislação vigente de acessibilidade em edificações públicas, comparando a oferta dos espaços físicos existentes no CAA e conhecendo as possíveis barreiras arquitetônicas ao acesso da pessoa com deficiência;	
Opção analítica	Dados Coletados
1.1 Analisar se os espaços físicos do CAA atendem às normas técnicas básicas e à legislação vigente sobre os requisitos de acessibilidade em edificações públicas;	Plano de criação do CAA; Lei da acessibilidade; Normas técnicas da ABNT; Registros escritos e fotográficos dos ambientes da instituição como salas de aulas, banheiros, biblioteca, restaurante, acesso, entre outros.
1.2. Identificar as principais barreiras arquitetônicas existentes no Campus;	
1.3. Conhecer as ações que já foram desenvolvidas no sentido de tornar os ambientes em condições de acesso e permanências aos alunos com deficiência na instituição.	
2. Identificar as ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas no CAA, que contribuem para a implementação das políticas de inclusão educacional no ensino superior;	
Opção analítica	Dados Coletados
2.1. Saber se os projetos pedagógicos dos cursos de graduação do CAA atendem às recomendações previstas em Lei sobre inclusão educacional;	Projetos pedagógicos dos cursos Entrevista com os coordenadores dos núcleos e informações junto aos coordenadores dos cursos.
2.2. Verificar a existência de projetos de extensão e pesquisas no Campus, voltados à temática da inclusão da pessoa com deficiência, promovendo, dessa forma, um sistema inclusivo na instituição;	
3. Dimensionamento da demanda e caracterização do público alvo;	
Opção analítica	Dados Coletados
3.1. Quantidade de alunos com deficiência matriculados nas redes municipais das cidades envolvidas no programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade/MEC, com a finalidade de conhecer os reflexos quantitativos que as ações de inclusão desenvolvidas na	Informações sobre a aplicação do Programa junto à Secretaria de Educação de Caruaru e dos municípios sob sua abrangência através do Censo Escolar 2012;

<p>Educação Básica destes municípios têm no ensino superior da região;</p> <p>3.2. Identificar a existência/quantidade de alunos com deficiência no CAA.</p>	<p>Informações junto aos coordenadores dos núcleos e cursos, secretarias, escolaridade, assistência estudantil, setor de psicologia;</p> <p>Entrevista com aluno para conhecer suas necessidades e principais dificuldades no tocante ao acesso e permanência com sucesso na instituição.</p>
--	---

Quadro 3 – Síntese metodológica

Fonte: Elaborado com base na estratégia metodológica, 2014.

3.2 Procedimentos para construção dos dados

A construção dos dados desta pesquisa envolveu algumas etapas. A primeira delas se deu em abril de 2013, numa fase exploratória da pesquisa, quando teve início a busca de informações sobre o programa **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. A razão principal dessa busca foi a inexistência de dados específicos sobre o universo de estudantes com deficiência no CAA. Pareceu importante assim, tentar identificar dados estimados sobre o número de estudantes com deficiência, escolhidos como indicadores da demanda futura de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) na região do agreste pernambucano.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desenvolvido pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, nos últimos sete anos tem desenvolvido diversas ações, como:

- Seminários nacionais de formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais;
- Apoio técnico e financeiro e orientação à organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência;
- Oferta de referenciais pedagógicos para a formação de gestores e educadores municipais.

Desde 2006, a cidade de Caruaru-PE constitui uma das cidades polo deste Programa na região nordeste, com 46 municípios sob sua abrangência.

O levantamento realizou-se, inicialmente, a partir de uma visita à Secretaria de Educação de Caruaru com o objetivo de conhecer quais os municípios que estão sob a abrangência do polo Caruaru, além de saber se o Programa, efetivamente, estava em funcionamento. De posse dessas informações iniciou-se o contato com as secretarias de educação dos municípios de abrangência.

As informações necessárias ao levantamento proposto foram obtidas a partir da aplicação do Questionário 1, de caráter abrangente, elaborado com os seguintes itens:

Nome do Município:		
Nome/cargo da pessoa responsável pelas informações:		
	SIM	NÃO
1. Conhece o Programa do Governo Federal/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade?		
2. A Secretaria de Educação do município já participou de algum Seminário/Capacitação, sobre inclusão educacional, através deste Programa?		
Se sim, quantos?		
Em que período/ano participou?		
	SIM	NÃO
3. Existem estudantes com deficiência incluídos no ensino regular da rede municipal do município?		
Quantos?		

Quadro 4 – Questionário 1 utilizado na pesquisa exploratória.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A finalidade foi identificar se o município conhecia o Programa, se já tinha participado de seminários e/ou capacitações através deste Programa, além de identificar a quantidade de alunos com deficiência matriculados nas redes municipais destas cidades. Essa fase exploratória contou com a contribuição de alguns voluntários que tinham acesso diretamente às secretarias de educação de suas cidades, outros questionários foram aplicados diretamente pela autora deste trabalho através de telefone ou e-mail.

As principais dificuldades encontradas durante a fase exploratória da pesquisa foram:

- Mudança de gestão em alguns municípios, o que fez com que os gestores, que assumiram em 2013, alegassem não possuírem as informações solicitadas;
- Desconfiança de algumas secretarias na hora de prestar informações;
- Falta de clareza e consistência nos dados;
- Muitos telefones não atendiam ou estavam sempre com sinal de ocupado;
- Demora (em média duas semanas) para devolver o questionário respondido.

Dos 46 municípios de abrangência foram contatados 30. Destes, doze responderam à pesquisa. O resultado preliminar sobre o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pode ser conferido no quadro a seguir.

Municípios	Conhece o programa?	Participou de treinamento/ca pacitação?	Período / Ano que participou	Possui alunos deficientes incluídos?	Quantidade de alunos com deficiência
1.Bonito	Sim	Sim	2009 a 2012	Sim	86
2.Brejo da Madre de Deus	Sim	Sim	2009 a 2012	Sim	87
3.Camocim de São Félix	Não	Não		Sim	60
4.Caruaru	Sim	Sim	2007 a 2012	Sim	400
5.Gravatá	Sim	Não		Sim	90
6.Jatúba	Sim	Sim	2010 a 2012	Sim	45
7.Panelas	Sim	Sim	2007 a 2012	Sim	285

8.Primavera	Não	Não		Sim	Não soube informar
9.Riacho das Almas	Não	Não		Sim	Não soube informar
10.Rio Formoso	Sim	Sim		Sim	Não soube informar
11.Santa Cruz do Capibaribe	Sim	Sim	2009 a 2012	Sim	73
12.Taquaritinga do Norte	Sim	Sim	2011 e 2012	Sim	78
				Total	1.294

Quadro 5 - Levantamento de dados sobre o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Região Nordeste - Cidade Polo: Caruaru/PE
 Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A segunda etapa da pesquisa desenvolveu-se entre os meses de setembro a novembro de 2013 e constituiu a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Essa fase envolveu os seguintes procedimentos:

1. Registros fotográficos dos espaços físicos do Centro Acadêmico do Agreste (CAA); registros escritos por meio de preenchimento do Questionário 2 (Apêndice A) e notas descritivas, bem como por meio da coleta de informações junto aos setores de engenharia e infraestrutura do *Campus*. Estes registros possibilitaram analisar se os ambientes físicos do CAA atendem às normas técnicas, legislação e aos requisitos de acessibilidade em edificações públicas.
2. Dimensionamento e caracterização do público-alvo desta pesquisa, a partir do levantamento da quantidade de alunos da Educação Especial matriculados no ensino fundamental das escolas municipais sob a abrangência da cidade de Caruaru-PE, realizado com base nos dados do Censo Escolar 2012.
3. Entrevistas com os gestores acadêmicos e os participantes selecionados. As entrevistas foram previamente agendadas, realizadas

com gravação de áudio, quando autorizada, nos espaços administrativos onde cada gestor realiza suas atividades. A partir destas entrevistas foi possível identificar as prováveis ações desenvolvidas no CAA que contribuem para a implementação das políticas de inclusão educacional no ensino superior.

3.3 Sujeitos incluídos na pesquisa

Foram realizadas onze entrevistas, sendo: oito gestores, uma psicóloga, uma assistente social e um aluno de graduação. Os nomes dos indivíduos que aceitaram participar desta pesquisa serão preservados e substituídos por suas funções, cargos ou atividades. Neste trabalho, os coordenadores do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) serão identificados como gestor A, gestor B, gestor C e assim sucessivamente, conforme apresentados no quadro abaixo. Suas falas, porém, foram mantidas inalteradas.

	Entrevistado	Identificação
1.	Coordenador do Núcleo de Tecnologia	Gestor A
2.	Coordenadora do Núcleo de Design	Gestora B
3.	Vice Coordenador do Núcleo de Gestão	Gestor C
4.	Coordenadora do Núcleo de Formação Docente (NFD)	Gestora D
5.	Coordenadora da Escolaridade (CAA)	Gestora E
6.	Coordenadora da Biblioteca (CAA)	Gestora F
7.	Psicóloga Área (CAA)	Psicóloga CAA
8.	Assistente Social (CAA)	Assistente Social CAA
9.	Aluno do curso de Ciências Econômicas (CAA)	Estudante A
10.	Diretora de Ações Integrativas da PROAES/UFPE/Recife	Diretora de ações integrativas da PROAES
11.	Coordenadora do Departamento de Inclusão e Educação Especial da Secretaria e Educação do Município de Caruaru	Coordenadora do Departamento de Inclusão e Educação Especial

Quadro 6 – relação dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado com base na estratégia metodológica, 2014.

Informações complementares foram levantadas a partir de contato com os coordenadores dos nove cursos de graduação do CAA (Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Design, Ciências Econômicas, Administração, e as Licenciaturas de Química, Física, Matemática e Pedagogia), com a expectativa

de obter os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e informações sobre a existência/quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada curso.

3.4 Procedimentos para análise dos dados

A análise de conteúdo, apresentada por Minayo (2008), foi o método utilizado como ferramenta de análise dos dados. Conforme a autora, este método permite “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2008, p. 84).

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX, sob a influência do behaviorismo, corrente psicológica influenciada por princípios do positivismo, que preconizava a descrição de comportamentos (vistos como resposta a estímulos) com o máximo de rigor e cientificidade. Posteriormente, pesquisas norte-americanas tornaram a técnica bastante conhecida. Dentre essas pesquisas destacam-se os estudos de Lasswell sobre a propaganda empregada na Primeira Guerra Mundial. A partir dos quais, a análise de conteúdo foi sistematizada como método e assumi, dessa forma, o caráter de método de investigação (MINAYO, 2008).

Essa estratégia passou por várias formas de efetivação ao longo do século XX. De acordo com Minayo (2008), a história da análise de conteúdo, dos seus primórdios, passando por sua expansão até sua atualização nos anos de 1970 é muito bem sistematizada pela definição apresentada por Laurence Bardin, que considera a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, busca obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para Minayo (2008), essa definição aponta os seguintes avanços: (i) a existência de mais de uma técnica para analisar conteúdos e mensagens; (ii) a possibilidade de se analisar conteúdos a partir da perspectiva qualitativa; (iii) uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar a dimensões que vão para além da mensagem.

Sobre essa perspectiva a autora observa que:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequência das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (MINAYO, 2008, p. 84).

Em outras palavras, na análise de conteúdo parte-se de uma apreciação de primeiro plano em direção a um nível mais aprofundado, para além dos significados manifestos. Para tanto, a análise de conteúdo relaciona, de modo geral, estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados.

A análise e interpretação dos dados, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, é, sobretudo, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar. Nesse caminho, analisar conteúdos “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2008, p. 98).

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções, que na prática se completam: a primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; e uma segunda função que se refere à administração da prova, onde hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação.

As análises dos dados foram realizadas levando-se em consideração as etapas descritas em Minayo (2008, p.91), quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência/interpretação).

A pré-análise, acontece através de uma leitura de ‘primeiro plano’ do material coletado, quando é possível ter uma visão de conjunto e apreender as particularidades deste conjunto, escolher formas de classificação ou categorização iniciais, além de determinar os conceitos teóricos que orientaram a análise.

Na exploração do material e tratamento dos resultados (inferência/interpretação), acontece a análise propriamente dita. Nessa etapa

os trechos, frases ou fragmentos dos textos analisados são distribuídos pelas categorias inicialmente definidas, dialogando com os conceitos teóricos que orientam a análise, tendo uma síntese interpretativa como resultado final.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), previamente elaborado, cujas respostas foram agrupadas e analisadas sob as seguintes perspectivas:

- Percepção do entrevistado sobre a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior;
- Visão dos entrevistados sobre a acessibilidade física no CAA.
- Conhecimento de ações pedagógicas e/ou administrativas, desenvolvidas no CAA, que favorecem o acesso e permanência do estudante com deficiência no *Campus*;
- Sugestões dos participantes para o desenvolvimento de ações inclusivas no CAA.

Com a finalidade de conhecer melhor a dinâmica das atividades de extensão e ao mesmo tempo interagir com grupos de estudos e pessoas envolvidas com a temática, a autora, no decorrer da construção deste trabalho, participou de alguns projetos de extensão desenvolvidos no CAA. As atividades escolhidas tinham relação direta com o tema deste estudo, o que contribuiu positivamente no processo de análise. Na pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2008), a observação direta é considerada parte essencial do trabalho de campo. Nesta situação, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade que permite melhor compreensão da realidade.

Para Ludke (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e apresenta vantagens como:

- ❖ A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno;
- ❖ Permite que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos';
- ❖ São úteis para a descoberta de novos aspectos de um problema;
- ❖ Permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

As atividades de extensão que tiveram a participação da autora deste trabalho estão abaixo relacionadas:

Título	Período
III Seminário de Educação Inclusiva do Centro Acadêmico do Agreste. Democracia, Direitos Humanos e Inclusão Social.	16 – 17 de abril de 2013
O ensino de LIBRAS como conteúdo da AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (Oficina)	17 de abril de 2013
Colóquio Temático em Educação: Educação Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos – Para quê?	08 de agosto de 2013
Educação Inclusiva na Perspectiva de Direitos Humanos: múltiplos olhares. (Curso de extensão)	Maio – dezembro de 2013

Quadro 7 – Relação da participação da autora deste trabalho em atividades de extensão desenvolvidas no CAA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A pesquisa documental foi utilizada para resgatar, ratificar e validar informações de modo a trazer maior entendimento ao estudo em referência. Conforme Ludke (1986), a análise documental constitui-se uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, pois através dela é possível completar as informações obtidas por outras técnicas, como também desnudar aspectos novos de um determinado tema ou problema.

Discutidos os procedimentos metodológicos considerados os mais apropriados ao escopo deste estudo, o próximo passo direcionou-se para os achados da pesquisa de campo, que são apresentados nos capítulos quatro e cinco.

4 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Esse capítulo tem como propósito descrever as restrições de acesso, deslocamento e uso dos espaços por pessoas com deficiência no Campus do Agreste, *lócus* dessa pesquisa. Para promover essa análise realiza-se um contraponto entre as normas técnicas e à legislação vigente em relação à estrutura física do CAA. Não obstante, apresenta-se como os problemas com a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática erigem barreiras que contribuem para invisibilidade e silenciamento dos discentes com algum tipo de deficiência.

4.1 Caruaru, berço da interiorização do Ensino Superior Federal no Agreste Pernambucano

Conforme o MEC, os objetivos gerais do programa de expansão da educação superior, tecnológica e profissional são: ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando o acesso às vagas dessas instituições; fomentar o desenvolvimento regional, promovendo a formação de profissionais qualificados, estimulando a permanência desses profissionais no interior do Brasil, além de potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas públicas na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais existentes no país (BRASIL, 2012).

Nesses termos, o Agreste Pernambucano congrega, em suas características sociais e econômicas, alguns dos critérios estabelecidos pelo programa de expansão da rede federal de ensino seja na dimensão social, geográfica ou de desenvolvimento. Formado pela união de 71 municípios distribuídos em seis microrregiões, representa 24,7% do território pernambucano, estendendo-se por uma área aproximada de 24.400 km², inserida entre a Zona da Mata e o Sertão e conta com um quarto da população do Estado, cerca de 1.800.000 habitantes (IBGE, 2010).

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), inaugurado em março de 2006 pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), contempla a dimensão geográfica do programa de expansão na medida em que universaliza o atendimento às mesorregiões brasileiras e aos municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais. Instalado na cidade de Caruaru, distante cerca de 130 km da capital Recife, o *Campus* do Agreste responde a uma necessidade da região que há muito se ressentia da falta de educação superior especializada e gratuita.

Considerada a cidade mais populosa do interior do Estado, Caruaru ocupa o 4º lugar entre os municípios mais populosos de Pernambuco com 314.912 habitantes, segundo o último censo nacional (IBGE, 2010), além de ser, reconhecidamente, um importante centro de convergência econômica no Estado. Conhecida internacionalmente como o maior centro de artes figurativas da América Latina, título concedido pela UNESCO, é o 7º município de Pernambuco com maior Produto Interno Bruto (PIB), cerca de R\$ 3.003.634.000,00 (IBGE, 2010).

Inserida numa região com cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção, arte figurativa e da agroindústria, com conexões rodoviárias leste/oeste, que vão da Região Metropolitana do Recife ao Sertão Pernambucano, e norte/sul, da Paraíba a Alagoas, a cidade de Caruaru é o principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias da região (Mapa 1). Dessa forma, a universidade através do CAA, contempla outro critério do processo de interiorização e expansão das universidades pública federais, no que se refere à dimensão desenvolvimento, por fazer-se presente em um município com arranjo produtivo local (APL) bem identificado e entorno de grandes investimentos.



Mapa 1 - Mapa rodoviário de Pernambuco, indicando o trajeto das rodovias federais que dão acesso a Caruaru pelo Estado.

Fonte: Associação Comercial e Empresarial de Caruaru (ACIC)

Contudo, o Agreste Pernambucano é marcado também por desigualdade socioeconômica no desenvolvimento de seu território: ao norte da região há uma realidade econômica e social próspera, enquanto que ao sul há uma grave situação de pobreza. É no Agreste que se encontram oito, dos dez municípios, com piores índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM) do Estado de Pernambuco (ATLAS, 2013), evidenciando a necessária ampliação de ações comprometidas com a redução da dívida social com a população dessa região, o que compreende, sem dúvida, ações no sentido de possibilitar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades.

O processo de interiorização das universidades públicas federais tornou-se efetivo, sobretudo, com a criação, em 2003, do Programa de Expansão, Fase I, das Universidades Federais, e em 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). No período de 2003 até o final de 2011, o número de municípios brasileiros atendidos por IFES passou de 114 para 237 e foram criadas, desde o início da expansão, 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*, possibilitando a ampliação das vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2010). É nesse contexto que nasce o Centro Acadêmico do Agreste.

4.2 A criação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)

A interiorização do ensino superior federal representa a democratização do acesso, especialmente, para a população que vive fora dos grandes centros urbanos. A presença da UFPE no agreste pernambucano atende não apenas aos habitantes do município onde o *Campus* instalou-se, mas também aos habitantes das cidades circunvizinhas. Inseridas em municípios polos de mesorregiões, como é o caso de Caruaru, essas unidades de ensino possibilitam aos estudantes do interior do Estado cursar a educação superior em uma universidade federal sem a obrigatoriedade de sair de suas cidades em direção aos grandes centros urbanos.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), como parte desse processo de expansão e interiorização das universidades federais, foi criado pela Resolução nº 03/2005 com caráter multidisciplinar, vinculado ao sistema de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2006, em instalações provisórias no Polo Comercial de Caruaru, com previsão de 580 vagas distribuídas entre cinco cursos vinculados as áreas de: Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia.

Sete anos depois, instalado numa área total de 12 hectares, o CAA (Fotografia 1) no segundo semestre letivo de 2013, contava com 3.865 alunos vinculados e distribuídos em dez cursos de graduação, além de possuir um programa de pós-graduação *lato sensu* em Tecnologia em Design de Moda, e quatro programas *strictu sensu* a nível de mestrado nas áreas de Economia, Educação Contemporânea, Engenharia Civil e Ambiental e Engenharia de Produção.



Fotografia 1 - Vista aérea do Centro Acadêmico do Agreste em construção no seu espaço definitivo.

Fonte: www.ufpe.br/caa/index

A implantação de novas universidades, novos *campi* universitários, além do incremento no número de alunos atendidos pelas instituições públicas federais, certamente contribui para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país. Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão e interiorização das IFES, traz, para além da possibilidade de acesso, contribuição para o desenvolvimento das regiões onde essas unidades de ensino estão inseridas, visto que, além do ensino desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, contribuindo no processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país (BRASIL, 2012).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). E no artigo 227 dispõe sobre a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas.

Os ambientes acadêmicos universitários passaram a ser alvo de uma atenção especial por parte do MEC sob o aspecto da acessibilidade, sobretudo,

com a publicação da Portaria nº 1.679/1999, revogada e substituída em 2003, pela Portaria nº 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O artigo primeiro desta Portaria determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor. Segue orientando que tais requisitos serão estabelecidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu), com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaços, mobiliário⁷ e equipamentos urbanos, com vistas a um correto atendimento às pessoas com deficiência física, auditiva e visual.

Em 2004, a organização não governamental *International Disability Rights Monitor* (IDRM) elegeu, o Brasil, em seu Relatório Regional das Américas, como um dos cinco países mais inclusivos das Américas. Dentre os seis requisitos para a classificação estava o arcabouço legal que garantisse a adequada proteção das pessoas com deficiência. A rede de pesquisa IDRM nas Américas está agora no processo de atualização do relatório, mesmo assim, é inegável a legislação bastante variada e rica.

De modo mais efetivo, o marco legal federal brasileiro sobre acessibilidade é a Constituição de 1988. Ainda que de forma tímida, o tema é tratado no Art. 5º quando da garantia do direito de ir e vir, estabelecendo no inciso XV que: “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” e definindo no Art. 227 §2º que: “A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de

⁷ Mobiliário urbano segundo a ABNT NBR 9050 são todos os objetos, elementos e pequenas construções integrantes da paisagem urbana, de natureza utilitária ou não, implantados mediante autorização do poder público em espaços públicos e privados.

fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

O assunto, entretanto, só foi regulamentado e mais amplamente discutido em 2000, pela Lei Federal nº 10.048, que trata do atendimento prioritário a pessoa com deficiência e da acessibilidade nos meios de transporte, inclusive incorporando penalidades ao seu descumprimento. Já a Lei nº 10.098, do mesmo ano, subdividiu o tema da acessibilidade ao meio físico, aos meios de transporte, na comunicação e informação e em ajudas técnicas. Ambas foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296 em dezembro de 2004.

As leis por si só não garantem o processo de inclusão social da pessoa com deficiência ou seu direito à educação e acessibilidade, visto que nem sempre é fácil, na prática, eliminar as barreiras físicas e sociais dos espaços, edificações e serviços destinados à população. Todavia representam avanços importantes em um “mundo repleto de TODOS parciais que precisam ser ampliados.” (WERNECK, 2002, p. 25).

O Art. 2º da Lei 10.098/2000 define acessibilidade como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Considera barreiras qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificando-as em seu inciso II como:

- a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Ademais, a Convenção sobre o Direito da Pessoa com Deficiência, acolhida pelo governo brasileiro, através do Decreto Legislativo nº 186/2008, no Art. 9 que trata da acessibilidade orienta que os Países-Membros devem tomar medidas apropriadas no sentido de “desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público [...]” (RESENDE; VITAL, 2008).

É pertinente destacar que o movimento pela eliminação de barreiras arquitetônicas chama atenção para o fato de que a acessibilidade física não diz respeito só às pessoas com deficiência. De acordo com o Programa Nacional de Acessibilidade, sob coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), a adequação do ambiente coletivo visa atingir a “igualdade” e “plena participação” de toda população, incluídos os grupos de pessoas formados por idosos, obesos, cardíacos, pessoas com problemas respiratórios, mulheres grávidas e todos aqueles que encontram-se com impedimentos temporários que limitam sua capacidade de deslocamento ou de acesso aos bens e serviços da comunidade (BRASIL, 2004).

O escopo deste capítulo é compreender as restrições de acesso, deslocamento e uso dos espaços do *Campus* do Agreste por pessoas com deficiência visual ou com baixa visão, pessoas com deficiência auditiva ou com surdez e de pessoas em cadeira de rodas (P.C.R.) ou com mobilidade reduzida (P.M.R.), seguindo como critérios para identificar possíveis problemas de acessibilidade: (i) a orientação espacial arquitetônica (como se sabe onde se está e para onde ir) a partir de suportes informativos como placas, sinais, letreiros, etc.; (ii) o deslocamento através da: observação das condições de movimento nos percursos horizontais e verticais (escadas, corredores, rampas etc.); (iii) a comunicação ou troca de informações entre pessoas e entre pessoas e equipamentos; e (iv) sua usabilidade (é possível utilizar os equipamentos e participar das atividades fins?).

Nesses termos, esta pesquisa mapeou a estrutura física do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), com a finalidade de identificar o atendimento às normas técnicas e à legislação vigentes de acessibilidade em edificações públicas. Conhecendo as possíveis barreiras arquitetônicas existentes.

4.3 Acesso, circulação e usabilidade dos ambientes físicos no *Campus do Agreste*

No volume três da série 'Educação Inclusiva', produzido pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a acessibilidade física é considerada um requisito fundamental a universalização do ensino, pois garante a todos a possibilidade de chegar até o ambiente escolar, circular por suas dependências e utilizar funcionalmente todos os espaços, podendo atuar nas diferentes atividades (BRASIL, 2004).

A arquiteta Verônica Camisão, que coordena o setor de acessibilidade do Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio), corrobora as considerações da SEESP, ao afirmar que um ambiente acadêmico com um meio físico acessível pode ser extremamente libertador. Para a arquiteta, o meio tem poder de reforçar uma deficiência valorizando um impedimento ou torná-la sem importância naquele contexto (CAMISÃO, 2003).

Partindo dessas premissas, os três subitens que se seguem apresentam a análise dos espaços físicos do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), no que tange ao aspecto da acessibilidade e ao atendimento aos requisitos legais e normativos na área de acesso ao *campus* (como estacionamento, embarque e desembarque de passageiros em transporte coletivo), na circulação interna (rampas, escadas, salas de aulas, auditórios, entre outros) e no aspecto usabilidades dos ambientes acadêmicos e serviços oferecidos na instituição.

4.3.1 Ambientes físicos no Centro Acadêmico do Agreste (CAA): acesso

O CAA possui atualmente 15 blocos interligados (Figura 1), onde estão abrigadas salas de aulas, salas dos professores, secretarias, setor administrativo, biblioteca, auditórios, laboratórios, diretoria, infraestrutura, escolaridade, setor de assistência estudantil, sala de atendimento psicológico, espaço destinado para funcionamento da cantina, um bloco para futura casa do estudante (a ser inaugurada), e espaço para o restaurante universitário, a ser implementado brevemente.

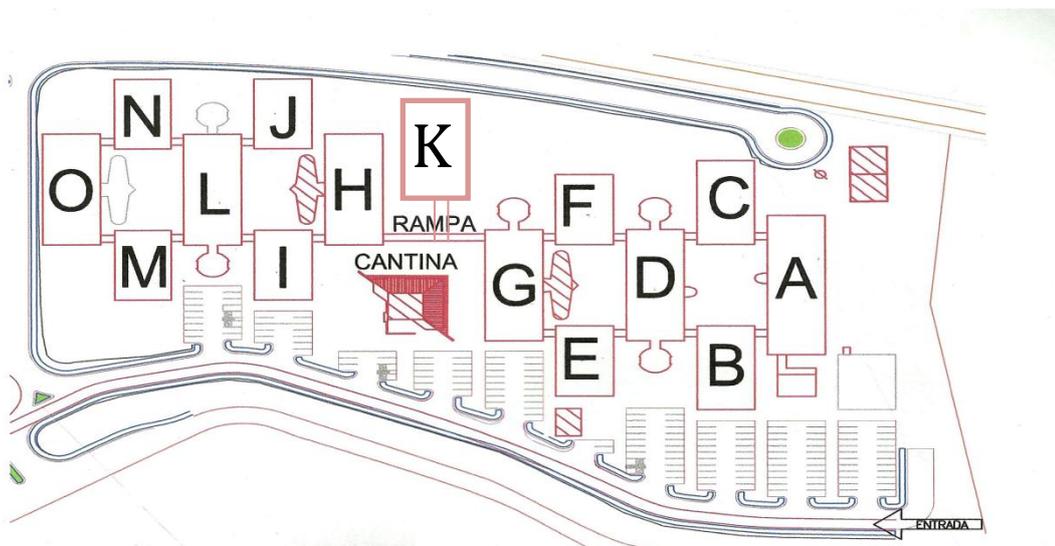


Figura 1 - Blocos que compõem a estrutura física do CAA.
Fonte: Infraestrutura CAA.

Os prédios foram construídos com térreo e primeiro andar unidos por rampas. De acordo com o setor de infraestrutura do CAA, essa estrutura foi arquitetada considerando a irregularidade do terreno e também, como prevê a legislação, o aspecto da acessibilidade. Em 2009, após finalizar a construção da primeira etapa do projeto, as atividades universitárias saíram do espaço provisório (Polo Comercial de Caruaru) e passaram a ser realizadas no *Campus* definitivo. Em paralelo, continuam os trabalhos de construção das demais etapas que seguem avançando até os dias de hoje. Essa situação atípica faz com que o CAA sofra com problemas estruturais e com situações de improvisos que por vezes podem comprometer tanto as atividades acadêmicas quanto os demais serviços realizados na instituição.

Dessa forma, não é exagero afirmar que o acesso ao CAA pode ser considerado, até o momento da realização desta pesquisa, um dos pontos mais críticos no que tange ao aspecto da acessibilidade física. Isso porque, após o trecho pavimentado que liga a BR 104 a entrada do *Campus* do Agreste, as áreas de embarque e desembarque de passageiros, seja do transporte coletivo ou de carros particulares, não possuem pavimentação, sinalização, nem iluminação adequadas. O ponto de parada do transporte coletivo é improvisado e de difícil acesso (Fotografia 2), até mesmo para quem não possui nenhum problema de mobilidade, inviabilizando o embarque e desembarque de

peças em cadeira de rodas (P.C.R.), com mobilidade reduzida (P.M.R.) ou com deficiência visual.



Fotografia 2 – Entrada de acesso ao CAA; ponto de parada de ônibus e estacionamento.

Legenda: 1. Principal acesso ao CAA; 2. Ponto de parada do transporte coletivo; 3 e 4. Estacionamento interno do CAA para veículos particulares.

Fonte: Ianara Almeida (2013).

A área interna do CAA destinada ao estacionamento de carros particulares tem capacidade para 70 veículos e 60 motos e possui uma vaga reservada para deficientes. A previsão de vagas em estacionamentos destinada a veículos que conduzam ou que sejam conduzidos por pessoas deficientes é estabelecida pela norma 9050 da ABNT na seguinte proporção:

Tabela 1 – vagas em estacionamento

Número total de vagas	Vagas reservadas
Até 10	-
De 11 a 100	1
Acima de 100	1%

Fonte: ABNT NBR 9050:2004

Tais vagas devem possuir sinalização (pictograma) horizontal e vertical; contar com espaço adicional de circulação com no mínimo 1,20m de largura, quando afastada da faixa de travessia de pedestres; estarem vinculadas à rota acessível, além de estarem localizadas de forma a evitar a circulação entre veículos (ABNT NBR 9050/2004).

Nesses termos, é possível afirmar que a vaga reservada do estacionamento no CAA não atende a todas as especificações normativas. Embora possua sinalização vertical, com indicação de vaga destinada a veículo que transporta ou que seja conduzido por pessoa deficiente, o terreno não possui pavimentação o que impossibilita o uso de sinalização horizontal demarcando o espaço reservado. Nessas condições, dificulta inclusive o acesso à rota acessível⁸ responsável por vincular o estacionamento às áreas internas da instituição, como mostra a Fotografia 3.



Fotografia 3 - Vaga reservada para veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas deficientes.

Legenda: 1. Vaga reserva; 2. Sinalização vertical/ início da rota acessível (lado direito); 3 e 4. Rota de acesso a partir do estacionamento.

Fonte: Ianara Almeida (2013).

⁸ É considerada rota acessível o trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. A rota acessível externa pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, rampas, etc. A rota acessível interna pode incorporar corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores etc. (ABNT NBR 9050).

A ausência de pavimentação ou calçamento não é exclusividade da vaga reservada, constitui uma realidade comum a todo o estacionamento do CAA, como pôde ser observado anteriormente. Um problema de infraestrutura que pode ser atribuído ao fato do Centro ainda estar em construção. Entretanto, tal circunstância configura mais uma barreira de edificação que limita o acesso da pessoa com deficiência aos ambientes internos da instituição.

4.3.2 Ambientes físicos no Centro Acadêmico do Agreste (CAA): circulação

Vencidos os desafios do acesso ao *Campus* a situação melhora um pouco, visto que a circulação nas áreas de uso comum torna-se mais favorável, sobretudo, pela estruturação dos prédios que possuem interligações por rampas. Mais favorável, sim. Porém, não totalmente acessível. Embora um aluno com deficiência consiga circular com certa facilidade entre os prédios do *Campus* e chegar aos diversos setores como as salas de aulas, biblioteca, escolaridade, entre outros, a dificuldade está na ausência de comunicação e sinalização acessível.

Significa dizer que não existe linha-guia, piso tátil direcional e de alerta criando uma rota acessível para pessoas cegas ou com baixa visão, nem sinalização de alerta entre os lances das escadas ou nos degraus (borda do piso). Soma-se a isto o fato de as rampas não possuírem inclinação adequada, o que dificulta o uso de cadeira de rodas. A existência de corrimãos em ambos os lados das escadas fixas e das rampas pode ser considerado um ponto positivo no quesito acessibilidade (fotografia 4).



Fotografia 4 – Áreas de circulação entre os ambientes do CAA.

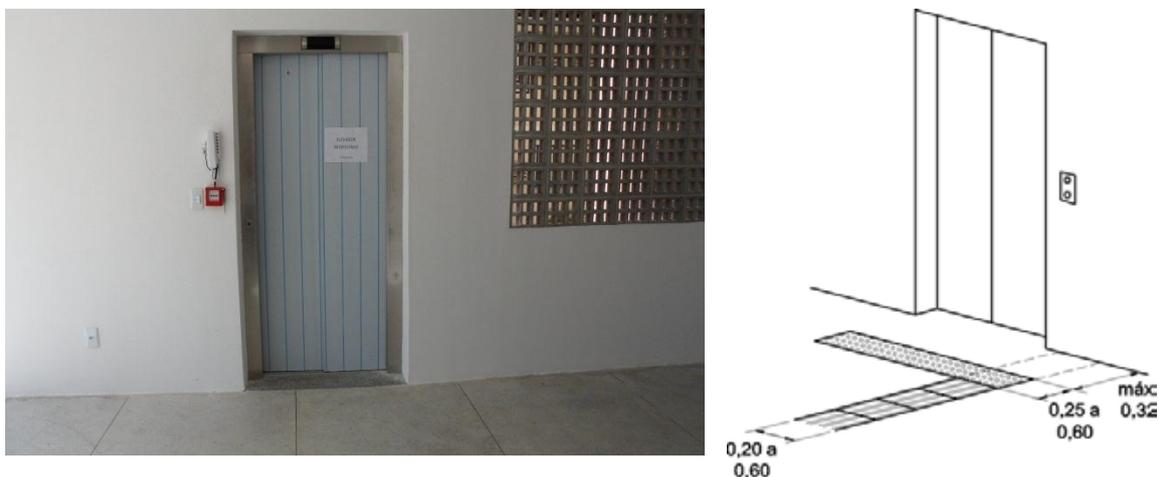
Legenda: 1. e 2. Área de circulação interna no CAA; 3. Rampas e escadas de acesso ao piso superior; 4. Patamar da rampa de acesso ao piso superior.

Fonte: Ianara Almeida (2013).

De acordo com a ABNT 5090/2004, as informações essenciais aos espaços nas edificações, no mobiliário, nos espaços e equipamentos urbanos devem ser sinalizadas de forma visual, tátil ou sonora. Podem, quanto ao tipo, ser: (i) **permanente**, utilizada nas áreas e espaços cuja função já esteja definida, identificando os diferentes espaços ou elementos de um ambiente ou de uma edificação; (ii) **direcional**, utilizada para indicar a direção de um percurso ou a distribuição espacial dos diferentes elementos de um edifício; (iii) **de emergência**, utilizada para indicar as rotas de fuga e saídas de emergência das edificações, dos espaços e do ambiente urbano ou para alertar quanto a um perigo iminente; e (iv) **temporária**, utilizada para indicar informações provisórias ou que podem ser alteradas periodicamente. Dessa forma, o fato de o Centro ainda estar em construção não deve servir de justificativa à ausência de sinalização nos espaços em utilização.

O *Campus* do Agreste não possui elevador que possibilite o acesso ao piso superior de todos os prédios. Existe apenas um elevador em um bloco recém-construído (Bloco K) que, diferentemente dos outros blocos, possui três andares. Embora, o elevador não tenha sido totalmente liberado para o uso da

comunidade acadêmica, visto que o referido prédio ainda não foi devidamente ocupado, fica o registro de que o mesmo não atende a todos os requisitos normativos de acessibilidade, conforme mostra a Fotografia 5. A acessibilidade aos elevadores por pessoas com deficiência é regulamentada pela ABNT NBR 13994/2000, que reitera a necessidade de garantia de acesso através do atendimento aos requisitos das normas aplicáveis, por exemplo, entrada, rampas, áreas de giro, largura de porta, etc. Deve ainda possuir especificação precisa, clara e apropriada para os elevadores, contendo símbolos, alertas sonoros e pictogramas grandes. Tais necessidades devem cobrir a diversidade de deficiências e não devem trazer dificuldade para as pessoas não deficientes.



Fotografia 5 – elevador (Bloco K) no CAA / ilustração: exemplo de composição de sinalização tátil de alerta e direcional junto às portas de elevadores.
Fonte: Ianara Almeida (2013); ilustração ABNT NBR 9050/2004.

As barreiras sejam elas arquitetônicas, comunicacionais, culturais ou de atitudes são incapacitantes e impedem o acesso das pessoas a espaços e à informação, bem como a participação efetiva na vida acadêmica e em sociedade. Amparada em vários dispositivos legais, a promoção dos direitos das pessoas com deficiência é um aspecto central das políticas alicerçadas nos direitos humanos. Garantir acessibilidade não é apenas um dever é um princípio e uma questão de justiça (BRASIL, 2012).

4.3.3 Ambientes físicos no Centro Acadêmico do Agreste (CAA): usabilidade

Outro aspecto importante diz respeito à usabilidade dos espaços físicos e à participação nas atividades fins. De nada adianta o aluno deficiente conseguir chegar aos ambientes internos do CAA, circular por eles e não ter condições de participar das atividades e serviços oferecidos. Os ambientes administrativos e de uso comum dos estudantes e de toda a comunidade acadêmica do CAA considerados neste estudo são: a administração, escolaridade, biblioteca, restaurantes, salas de aulas e de professores, laboratórios, serviço de copiadora, auditórios, banheiros, secretarias, e os setores de assistência estudantil e de atendimento psicológico.

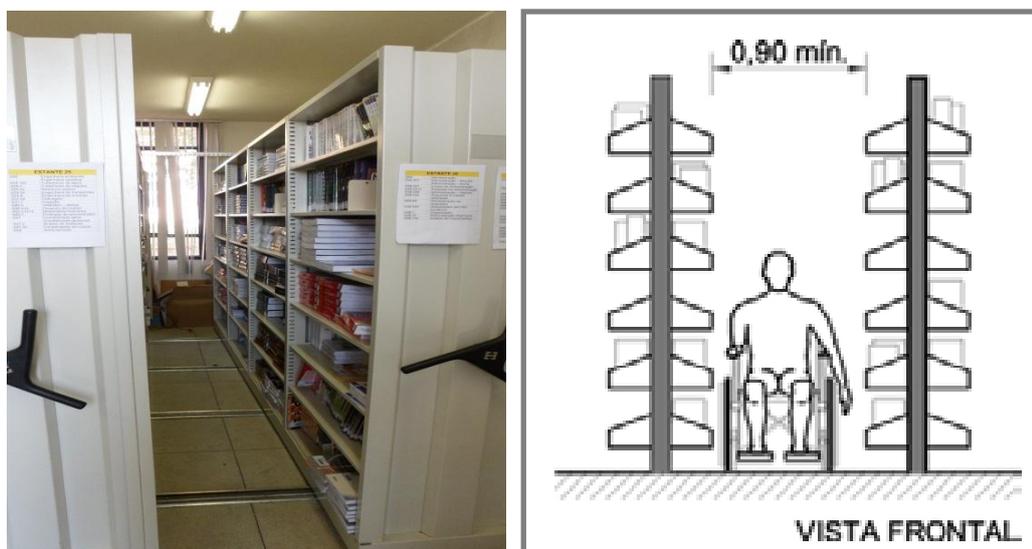
Esses ambientes foram mapeados com o objetivo de identificar as principais dificuldades que o público-alvo desta pesquisa pode enfrentar no momento de usar ou desenvolver atividades nesses setores, através da observação com base na legislação e normas existentes, como veremos a seguir:

- *Administração* - Neste setor funcionam o gabinete da Direção, a secretaria do CAA, a contabilidade, o protocolo, o setor de finanças, gestão de pessoas e a coordenação administrativa. Atende, principalmente, demandas dos professores e técnico-administrativos, mas também aos estudantes, mesmo que em menor escala.

Principais dificuldades identificadas - A rota para chegar a essas áreas administrativas pode ser considerada acessível pelo fato do setor estar localizado no térreo de um dos prédios. A principal dificuldade, entretanto, é a falta de espaço no interior desses ambientes, o que não permite a circulação de pessoas em cadeira de rodas. Identificou-se também a ausência de sinalização tátil e visual.

- *Biblioteca* – A biblioteca setorial do CAA atende alunos vinculados aos dez cursos de graduação, as cinco pós-graduações, aos professores e técnico-administrativos e funcionários terceirizados. Contudo, o principal grupo de usuários é formado pelos estudantes. Conforme informação da coordenação do setor, em 2013, havia 3.600 cadastros válidos e ativos na Biblioteca.

Principais dificuldades identificadas – Os desafios se iniciam nas condições de acesso à entrada principal, uma vez que a área onde foram instaladas as antenas de alarme (passagem obrigatória a todos os usuários) não dispõe de espaço suficiente para a circulação de P.C.R. Os mobiliários não possuem adequação (salão de estudo e leitura, terminais de consulta, balcão de atendimento não atendem às especificações normativas); ausência de sinalização tátil e direcional; ausência de recursos audiovisuais que atendam às necessidades especiais de alunos com deficiência visual ou auditiva; espaço de circulação entre estantes não atende aos padrões mínimos de acessibilidade como mostra a Fotografia 6. Além disso, foi adotado para o acervo do CAA um modelo móvel de estantes. Essa escolha deve-se, especialmente, à falta de espaço que desafia o setor desde sua criação. No entanto, se por um lado o referido modelo de estante favorece o aumento da capacidade do acervo, por outro, amplia a dificuldade de acesso, uma vez que os trilhos, que permitem as estantes se moverem, impedem que pessoas em cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida circulem entre as estantes do acervo.



Fotografia 6 – Estante de acervo / ilustração: exemplo de distância entre as estantes.

Fonte: Ianara Almeida (2013); ilustração ABNT NBR 9050/2004.

Embora no número de usuários ativos da Biblioteca do CAA não existam alunos ou usuários que se autodeclararam com deficiência, a falta de acessibilidade é uma preocupação destacada pela gestão do setor, conforme depoimento a seguir:

Hoje a Biblioteca não tá preparada para receber [pessoas com deficiência]. É um prédio provisório. Essa preocupação a gente quer vê se inclui no próximo prédio. Apesar de ser um prédio de dois andares, eu não sei como vai ser esse acesso. Na planta do projeto inicial eu não vejo rampa nem elevadores. (GESTORA F)

Sobre a aquisição de acervo que atenda às necessidades especiais de pessoas com deficiência (livros em braile, coleção de áudio descrição), a gestora afirmou desconhecer a existência, na UFPE, de planos para tais aquisições.

Se tem, desconheço. Todo ano que vem verba é para livros impressos. Esse ano [2013] é que tem uma destinação diferenciada, que foi para e-books. (GESTORA F)

No que diz respeito às visitas do MEC à instituição, por ocasião de autorização dos cursos a gestora afirmou:

A gente já recebeu comissão do MEC do curso de pedagogia, do curso de Design, do curso de Engenharia e recentemente [novembro/2013] recebemos do curso de Matemática. Em nenhuma visita me perguntaram sobre acessibilidade. Eles só vêm com a preocupação com o acervo, se o acervo está atendendo a bibliografia básica, a bibliografia complementar e se funciona os três expedientes. Se é online o acervo, se o aluno pode fazer suas reservas de casa ou não. Nunca fui perguntada. Todas as comissões fui eu que recebi [...] Nunca me perguntaram sobre acessibilidade. (GESTORA F)

Nesse sentido, parece haver uma inobservância ao que preceitua a Portaria n.º 3.284 de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Quando estabelece:

§ 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;

[...]

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

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;

b) de adotar um **plano de aquisição gradual de acervo** bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático [...]. (grifo nosso)

A ausência de um olhar mais atento às necessidades e aos direitos das pessoas com deficiência, nos diferentes ambientes sociais, pode revelar a existência de uma cultura de exclusão, evidenciada pelas posturas e decisões, sejam dos gestores das instituições públicas, sejam dos órgãos fiscalizadores destas instituições.

- *Escolaridade* – Este setor é responsável, sobretudo, por atender às demandas burocráticas acadêmicas dos discentes, acumulando, inclusive, atividades que em outros Centros da UFPE são segmentadas, tais como atividades de secretaria de cursos, corpo discente, estágios, currículo e programas, entre outras. Dessa forma, os principais usuários são os mais de três mil estudantes vinculados aos cursos do CAA. Segundo a coordenação do setor, não existem dados oficiais sobre a existência/quantidade de estudantes com deficiência nesse universo de atendimentos. Destaca, inclusive, a ausência de mecanismos institucionais para essa identificação.

O formulário que traz essa possibilidade é ainda o da inscrição no vestibular, quando eles têm que anunciar se precisam de alguma condição especial para a realização das provas do vestibular. Mas quando ingressam aqui, como estudantes, não tem nenhum formulário que traga esse espaço para o aluno se autodeclarar portador de alguma necessidade especial. (GESTORA E)

A gestora acredita que esse mecanismo de identificação seria importante tanto para o estudante quanto para a universidade.

Eles ficam silenciados [se referindo aos estudantes com deficiência], ficam de certo modo reclusos, porque a necessidade dele não é anunciada. Nem a própria universidade não pensou ainda como trazer esses estudantes para que eles sejam melhor atendidos. Porque no momento que ele fala que tem aquela necessidade, que tem aquela situação específica, então, a universidade poderia pensar em como atender de maneira diferenciada essas pessoas. E até hoje, até esse presente momento, nada nesse sentido foi feito, nada foi pensado. Pelo menos, aqui, em termo de Escolaridade, até esse momento, não. (GESTORA E)

A ausência de estratégias institucionais voltadas a atender estudantes com deficiência não é a única dificuldade do setor. O espaço físico onde funciona, a Escolaridade não atende aos requisitos mínimos de acessibilidade.

Principais dificuldades identificadas – O vão livre da porta de entrada não atende aos padrões mínimos de acessibilidade, e o ambiente interno não dispõe de espaço suficiente para a circulação de P.C.R. Identificou-se ainda a inadequação dos mobiliários (balcão de atendimento sem altura diferenciada para o atendimento de P.C.R.), e que o ambiente também não dispõe de sinalização tátil e direcional.

- *Salas de aulas* – O CAA conta com 53 salas distribuídas em 14 blocos, a menor sala tem capacidade para acomodar 23 alunos e a maior tem capacidade para 73 lugares. Conforme os parâmetros técnicos da ABNT NBR 9050/2000, nas salas de aula, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R. Quando forem utilizadas cadeiras do tipo universitário (com prancheta acoplada), devem ser disponibilizadas mesas acessíveis a P.C.R. na proporção de pelo menos 1% do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas.

Principais dificuldades identificadas – Nenhuma das salas de aulas do Centro atende às especificações normativas quanto a mesas e cadeiras

acessíveis a P.C.R. Também não possuem sinalização tátil e direcional. Considera-se ponto positivo as salas de aulas não possuírem tablado, o que facilita a adaptação para cadeirantes.

- *Banheiros* – O *Campus* do Agreste dispõe de sanitários masculinos e femininos tanto no térreo, como no piso superior. Em cada grupo de banheiros existente, um é destinado a pessoas em cadeiras de rodas, sendo um no banheiro feminino e outro no masculino.

Principais dificuldades identificadas - Os banheiros não atendem a todos os requisitos de acessibilidade previstos na norma vigente. Banheiros acessíveis devem considerar as dimensões adequadas nas áreas para transferência diagonal, lateral e perpendicular, além da área de manobra para rotação de 180° (Figura 2). Instalar equipamentos e utensílios sem a devida observância das dimensões e medidas apontadas nas normas não garante a acessibilidade. Além disso, identificou-se a ausência de sinalização com indicação de acessibilidade.

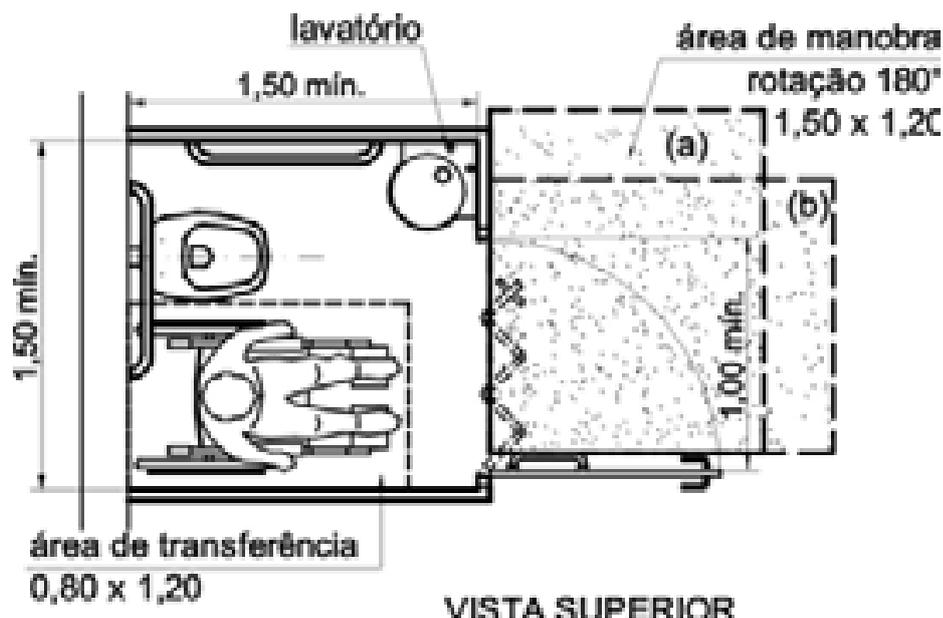


Figura 2: Exemplo de boxe para bacia sanitária, área lateral de transferência, área de manobra externa.

Fonte: ilustração ABNT NBR 9050/2004.

- *Auditórios* – Atualmente existem dois auditórios no CAA. O mais antigo com capacidade para 71 pessoas e o novo com capacidade para 120 lugares. De acordo com as normas técnicas da ABNT NBR 9050/2004, os auditórios, cinemas, teatros e similares devem possuir, na área destinada ao público, espaços reservados para P.C.R. e assentos para

P.M.R., devem atender algumas condições como: localização junto à rota acessível, instalados em piso plano horizontal, próximos de assento para acompanhante e estarem identificados por sinalização no local e na bilheteria (quando for o caso). A quantidade dos espaços para P.C.R. e assentos para P.M.R. deve estar de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 2 - Espaços para pessoa em cadeira de rodas e assentos para P.M.R.

Capacidade total de assentos	Espaços para P.C.R.	Assento para P.M.R.
Até 25	1	1
De 26 a 50	2	1
De 51 a 100	3	1
De 101 a 200	4	1
De 201 a 500	2% do total	1%
De 501 a 1 000	10 espaços, mais 1% do que exceder 500	1%
Acima de 1 000	15 espaços, mais 0,1% do que exceder 1 000	10 assentos mais 0,1% do que exceder 1 000

Fonte: ABNT NBR 9050:2004

Principais dificuldades identificadas – O auditório antigo e o novo estão localizados no piso superior dos blocos C e F respectivamente. Como não existem elevadores nesses prédios, o acesso das pessoas com deficiência fica dependendo exclusivamente das rampas. Não identificou-se nos auditórios, espaços destinados a P.C.R. nem assentos reservados a P.M.R.

- *Laboratórios* – O Centro conta com nove laboratórios distribuídos entre suas quatro áreas de conhecimento. São eles: laboratório de Química, laboratório de Sistemas Construtivos, laboratório de Recursos Hídricos/Geotecnia/Transporte, laboratório de Informática do Núcleo de Tecnologia, laboratório de Engenharia Ambiental (LEA), laboratório de Física, laboratório de Informática do CAA/Computação Gráfica e dois laboratórios de *Design*.

Principais dificuldades identificadas – São duas as principais barreiras que impossibilitam o uso dos laboratórios por pessoas deficientes: a falta

de espaço que permita a circulação interna de P.C.R., seguida da ausência de adequação do mobiliário. O ponto considerado positivo é que mais de 50% dos laboratórios do *Campus* estão instalados no térreo dos blocos, fator que, teoricamente, facilita o acesso a esses ambientes.

- *Restaurantes* – São dois os restaurantes existentes no CAA. Um Restaurante/Cantina e um Restaurante Universitário. Entretanto, até o término desta pesquisa, apenas um atendia à comunidade acadêmica, isto porque o Restaurante Universitário foi recém-construído e ainda está sendo equipado. Instalado no térreo, o Restaurante/Cantina em funcionamento tem capacidade para 144 lugares.

Principais dificuldades identificadas – Ausência de mesas acessíveis a pessoas em cadeira de rodas, conforme especificações da ABNT NBR 9050/2004, que orienta aos restaurantes possuírem pelo menos 5% do total de mesas, com no mínimo uma, acessíveis a P.C.R.; balcão de atendimento ser muito alto e sem a devida adequação, o que contraria a orientação do Art. 21 do Decreto nº 5.296/2004, ao afirmar que

os balcões de atendimento e as bilheterias em edificação de uso público ou de uso coletivo devem dispor de, pelo menos, uma parte da superfície acessível para atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Observa-se que a falta de adequação dos balcões de atendimento é uma barreira comum a outros setores do CAA como biblioteca, escolaridade, serviço de copiadora, entre outros, conforme exemplificado na Fotografia a seguir.



Fotografia 7 – Balcões de atendimento: Restaurante, Biblioteca e serviço de copiadora (Xerox), respectivamente.

Fonte: Ianara Almeida (2013).

- *Secretarias dos Núcleos, Salas dos Professores, Assistência Social, Sala da Psicóloga e Serviço de copiadora* – Nesse grupo de ambientes, apenas a Secretaria dos Núcleos tem seu atendimento voltado especialmente para os docentes, nos outros espaços a maioria dos usuários é formada pelos alunos vinculados aos cursos do CAA. Significa dizer que a ausência de acessibilidade nesses setores atinge diretamente o público-alvo desta pesquisa.

Principais dificuldades identificadas – São setores que não dispõem de espaço suficiente para a circulação de pessoas em cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Os mobiliários não possuem adequação no sentido de acatar as especificações normativas e não há sinalização tátil e direcional.

É relevante destacar que em nenhum dos setores descritos, há pessoal qualificado ou capacitado para realizar o atendimento aos alunos com deficiência, fator imprescindível, visto que instalações adequadas e equipamentos não são suficientes para tornar um ambiente acessível e inclusivo. Há que se ter profissionais devidamente capacitados para que a qualidade do atendimento não seja comprometida.

Sasaki (2011), afirma entender que a acessibilidade hoje não é apenas uma questão arquitetônica, pois existem barreiras de vários tipos em outros contextos que não apenas no ambiente físico. Para o autor são seis os contextos que precisam eliminar barreiras com medidas efetivas de acessibilidade: a **arquitetônica** diz respeito à superação das barreiras ambientais físicas; acessibilidade **comunicacional** refere-se à comunicação interpessoal, escrita e virtual; a **metodológica** inclui técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária; a acessibilidade **instrumental** vislumbra eliminar as barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas sejam de estudo, profissionais ou de lazer e recreação; a acessibilidade **programática** refere-se às barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, normas e regulamentos; e, por fim, a **atitudinal**, que busca dirimir os preconceitos, estigmas, e discriminações.

4.4 Dimensionamento e caracterização do público-alvo: invisibilidade e silêncio

Em outubro de 2012 o MEC divulgou um estudo assinalando que a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010⁹. Nesse período o número de estudantes com deficiência passou de 2.173 para 20.287, sendo 6.884 matrículas na rede pública e 13.403 na particular. Além disso, o número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010.

O ano de 2013 foi marcado por um aumento de 24% no número total de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em comparação com o ano de 2012, conforme informou o MEC. Em Pernambuco o número de inscritos no exame nacional foi de 337.715, o que representou uma variação de 20% se comparado com os 281.689 inscritos de 2012. O Enem foi criado em 1998, mas apenas a partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Desde então, algumas mudanças foram implantadas visando à democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme dados do INEP, dos 7.173.574 candidatos inscritos no Enem de 2013, 70 mil solicitaram atendimento diferenciado para realização das provas, por apresentarem algum tipo de necessidade especial. No estado de Pernambuco, 2.307 estudantes utilizaram recursos de atendimento especial durante a realização do exame, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 - Recursos de Atendimento Especial

UF: PERNAMBUCO								
SALA DE FÁCIL ACESSO	PROVA AMPLIADA	PROVA SUPER AMPLIADA	PROVA BRAILLE	AUXÍLIO LEDOR	INTÉRPRET DE LIBRAS	AUXÍLIO TRANSCRIÇÃO	OUTRO ATEND. (CID)	
1.287	77	251	16	216	117	255	88	
TOTAL - 2.307								

Fonte: INEP - Indicadores Consolidados Enem 2013

⁹ Informação disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124.

Ainda segundo dados do INEP, em 2012, o número de estudantes deficientes cursando o ensino médio incluídos em classes comum no Estado de Pernambuco era de 1.216 alunos, distribuídos, segundo a dependência administrativa, da seguinte forma: 61 alunos na rede federal de ensino, 1.055 alunos na rede estadual, 5 na rede municipal e 95 na rede privada, como é possível visualizar no gráfico a seguir:

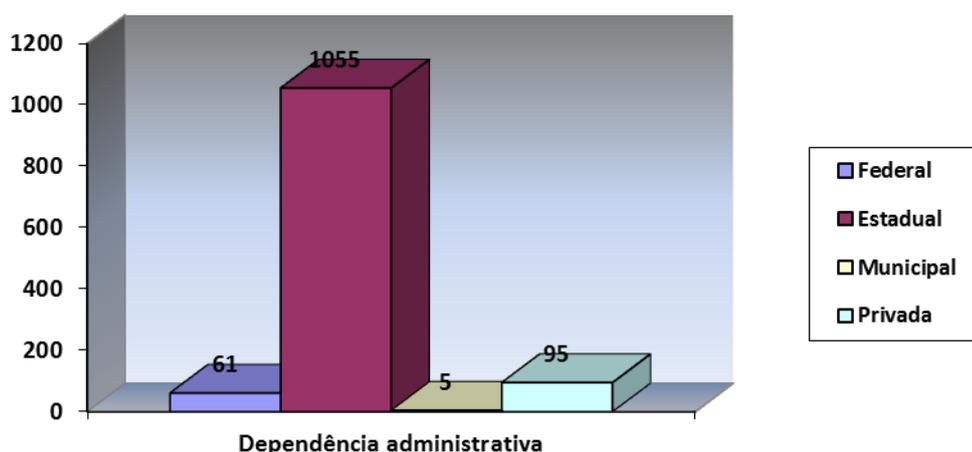


Gráfico 2 – Matrícula ensino médio alunos incluídos em classes comum do ensino regular.
Fonte: INEP, 2012

A diferença de percentual de alunos incluídos em classes comum entre as dependências administrativas dar-se pela prioridade da esfera estadual em ofertar o ensino médio, conforme previsto no inciso VI do art. 10 da LDB/1996: “Os Estados incumbir-se-ão de: VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”.

Embora, a princípio, o acesso à educação superior não se revista do caráter de direito público subjetivo, visto que conforme o art. 44, inciso II da LDB de 1996, existem prerrogativas a serem atendidas por aqueles que procuram ingressar em um curso de graduação do ensino superior, quais sejam: “candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificadas em processo seletivo”, uma vez preenchidas tais exigências, impõem-se ao Estado o dever de garantir a educação naquele nível. O fato é que os dados supracitados revelam um número importante de estudantes deficientes que tem avançado nos níveis da escolarização básica

em busca de um sonho comum a milhões de brasileiros - cursar o ensino superior.

Nesses termos, buscou-se conhecer os reflexos quantitativos que as ações de inclusão, desenvolvidas na educação básica da região, têm no ensino superior. Dimensionando e caracterizando o público-alvo da seguinte forma:

- ❖ Através de levantamento da existência/quantidade de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do CAA;
- ❖ Número de matrículas de estudantes com deficiência incluídos no ensino regular da região, a partir de levantamento quantitativo desse alunado nas escolas municipais de 47 municípios do agreste pernambucano. Usa-se como base o Programa **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**.
- ❖ Caracterização através do percentual de matrículas por tipo de deficiência dos alunos do ensino fundamental nos 47 municípios pesquisados.

A escolha do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade como indicador para o dimensionamento e caracterização do público-alvo da região do Agreste deve-se, sobretudo, aos seguintes fatores:

- **Relevância do Programa no processo de inclusão educacional** - o Programa faz parte das ações e políticas de inclusão educacional, desenvolvidas pelo Governo Federal frente ao desafio de construir um sistema educacional inclusivo no país;
- **Abrangência** - Caruaru é um dos municípios polo deste Programa, com a responsabilidade alcançar 46 municípios, 63% destes distribuídos entre as microrregiões do agreste pernambucano, o que faz de Caruaru um centro de convergência educacional;
- **Origem dos estudantes do CAA** - os alunos matriculados no *Campus* do Agreste, em sua maioria, são oriundos do interior do Estado, como pode ser observado no Gráfico 3, que apresenta o número de ingressantes nas graduações do CAA nos períodos letivos 2013.1 e 2013.2

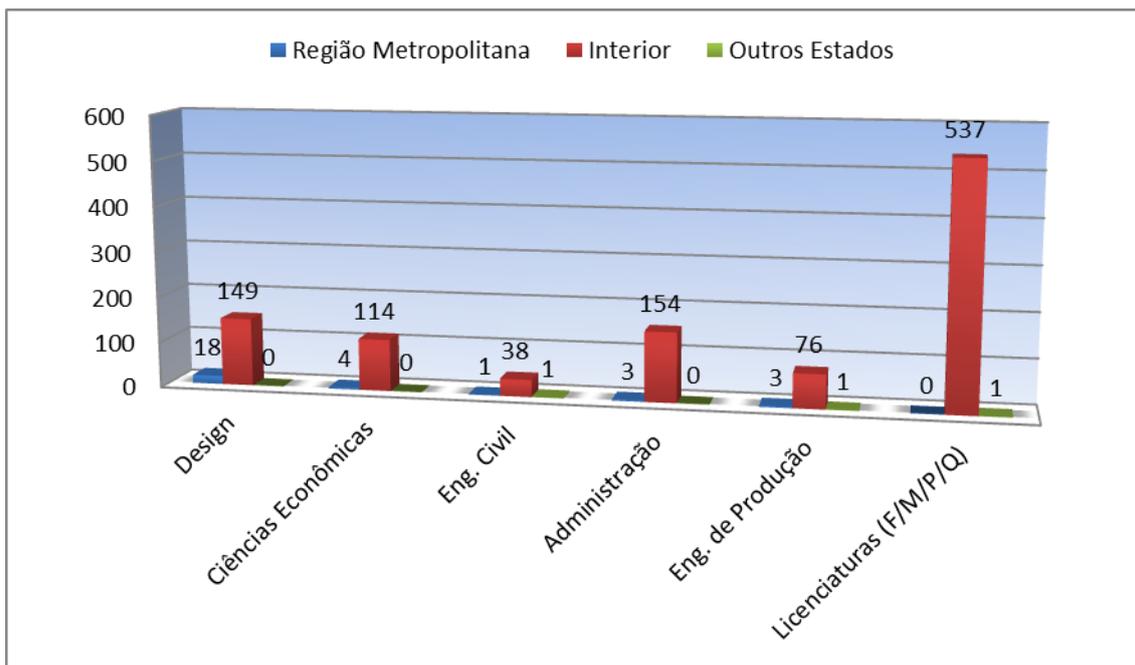


Gráfico 3 – Distribuição do número de alunos ingressos no CAA por região (períodos 2013.1 e 2013.2)

Fonte: montado a partir de informações do setor de Escolaridade do CAA.

Nota: Licenciaturas F/M/P/Q – Física/Matemática/Pedagogia/Química.

Para que se entenda melhor, é pertinente esclarecer: em 2003, o MEC, cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando transformar os sistemas de ensino brasileiros em sistemas educacionais inclusivos, promovendo, através deste Programa, um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. O objetivo é garantir a todos o direito de acesso à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2005).

Na região nordeste, Caruaru/PE foi um dos municípios selecionado pelo MEC para ser cidade polo deste Programa. Essa escolha se deu em 2006, conforme informou a secretaria de educação de Caruaru, por meio da coordenadora do Departamento de Inclusão e Educação Especial do município. Ficaram sob a abrangência do município 46 cidades do Agreste pernambucano.

Este Programa pretende, através da formação continuada de gestores e professores, que as escolas das redes municipais de ensino sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva, incluindo nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa formação continuada de gestores e professores ocorre por meio de seminários regionais, organizados pela secretaria de educação do município polo. Para a realização dos seminários regionais, as secretarias de educação dos municípios polo apresentam demanda por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e plano de trabalho por meio do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC).

Os municípios de abrangência participam do processo de formação promovido pelo município polo. De acordo com a coordenação do Departamento de Inclusão e Educação Especial da secretaria de educação de Caruaru, de 2006 a 2012, foram realizados sete seminários regionais, com carga horária média de 40 horas. Todos os municípios, sob a abrangência da secretaria municipal polo, tiveram oportunidade de participar. Segundo a coordenadora, o convite aos municípios é feito através de e-mail ou por telefone e cada secretaria municipal, convidada, pode enviar até dois representantes por vez para o seminário, com estadia, alimentação, transporte e materiais financiados pelo Programa.

A coordenadora esclareceu ainda, que a secretaria municipal polo não é responsável pela implementação de sistemas inclusivos nos municípios sob sua abrangência, nem por fiscalizar tais atividades. Os seminários regionais objetivam sensibilizar e orientar os gestores e educadores para que sejam multiplicadores dos princípios da educação inclusiva na implementação de sistemas inclusivos nas escolas de seus municípios.

Dessa forma, os seminários regionais promovidos através do Programa 'Educação Inclusiva: direito à diversidade' atinge o profissional da educação que trabalham na base da escolarização, ou seja, gestores e educadores da educação infantil ao ensino fundamental das escolas municipais urbanas e rurais. Ações dessa natureza buscam preparar os sistemas para a crescente demanda de estudantes da educação especial incluídos no ensino regular, sobretudo, a partir da matrícula compulsória desse alunado, demonstrando haver nos sistemas de ensino de Caruaru, município sede do CAA na região, uma preocupação nesse sentido. Essa preocupação, no entanto, atinge apenas as escolas da educação básica.

Além de Caruaru, o levantamento do número de matrículas de alunos da educação especial incluídos no ensino regular (classe comum), foi realizado

nos demais 46 municípios sob sua abrangência através do Programa. São eles:

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. AGRESTINA | 2. MACHADOS |
| 3. AGUA PRETA | 4. MARAIAL |
| 5. ALTINHO | 6. PALMARES |
| 7. AMARAJI | 8. PANELAS |
| 9. BARRA DE GUABIRABA | 10. PASSIRA |
| 11. BARREIROS | 12. POÇÃO |
| 13. BELEM DE MARIA | 14. PRIMAVERA |
| 15. BETÂNIA | 16. RIACHO DAS ALMAS |
| 17. BOM JARDIM | 18. RIO FORMOSO |
| 19. BONITO | 20. SAIRÉ |
| 21. BREJINHO | 22. SALGADINHO |
| 23. BREJO DA MADRE DE DEUS | 24. SANHARÓ |
| 25. CAMOCIM DE SÃO FELIX | 26. SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE |
| 27. CAMUTANGA | 28. SANTA MARIA DO CAMBUCÁ |
| 31. CATENDE | 32. SÃO JOAQUIM DO MONTE |
| 33. CHÃ GRANDE | 34. SURUBIM |
| 35. CORTÊS | 36. TACAIMBÓ |
| 37. CUMARU | 38. TAMANDARÉ |
| 39. FREI MIGUELINHO | 40. TAQUARITINGA DO NORTE |
| 41. GRAVATÁ | 42. TORITAMA |
| 43. JATAÚBA | 44. VERTENTE DO LÉRIO |
| 45. JOAQUIM NABUCO | 46. XEXÉU |

De acordo com o Censo Escolar, em 2012, a quantidade total de alunos da educação especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) matriculados no ensino fundamental (anos iniciais e finais) em tempo parcial e integral nesses municípios era 2.490, sendo 1.715 nas escolas municipais urbanas e 775 nas escolas municipais rurais. Número quase 60% maior que o de 2010, quando o número total era de 1.576 alunos, 1.041 dos quais matriculados em escolas municipais urbanas e 535 em escolas rurais, conforme gráfico a seguir:

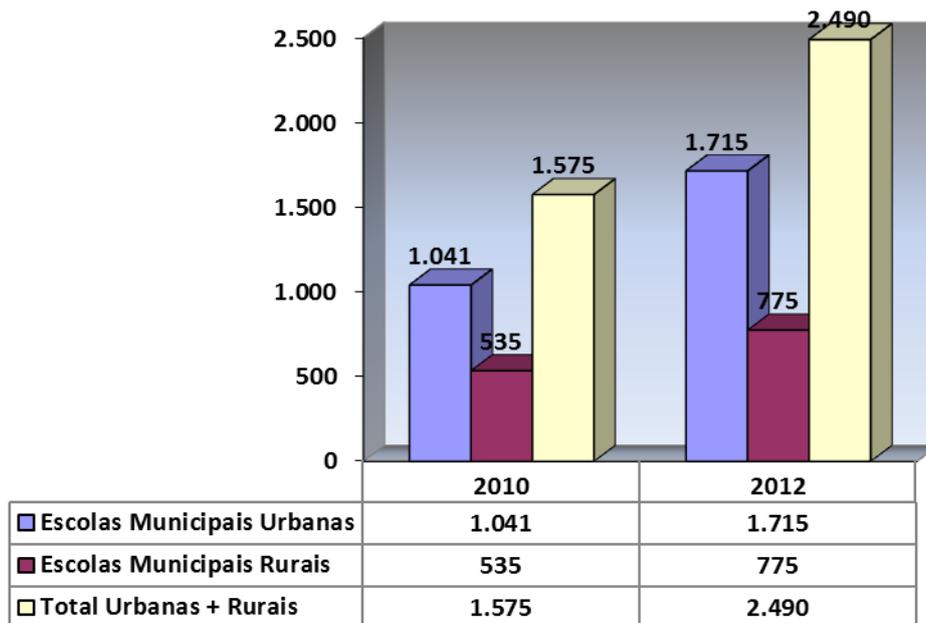


Gráfico 4 – Quantidade de alunos da Educação Especial matriculados no Ensino fundamental das escolas da rede municipal nas cidades sob a abrangência da cidade polo Caruaru/PE.

Fonte: Censo Escolar 2012 - INEP

Esses valores apontam, de forma geral, para o crescimento do número de matrícula de alunos com deficiência no ensino fundamental da região, tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas rurais dos municípios pesquisados.

Fundamentalmente, a inclusão educacional transforma os sistemas educacionais para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos (SEESP/MEC, 2004). Na medida em que os diferentes níveis de ensino da educação básica adotam o modelo de educação inclusiva, as escolas necessitam modificar e melhorar suas estruturas físicas e pedagógicas para atender esse alunado, o que, teoricamente, cria as condições necessárias para que o estudante com deficiência consiga avançar no processo de escolarização.

Quanto aos tipos de deficiências apresentadas pelos alunos matriculados no ensino fundamental dos municípios pesquisados é pertinente destacar que esses números são resultado do Censo da Educação Básica. Desde 2009, este Censo passou a coletar informações por aluno, permitindo maior precisão dos dados, obtidos através do levantamento anual feito junto às escolas municipais. O processo de coleta ocorre por meio da internet,

utilizando-se um sistema *online*, o Educacenso. Além de dados gerais sobre a escola (infraestrutura, equipamentos, instalações etc.), são coletados dados específicos sobre cada aluno, cada professor e sobre cada turma, o que ampliou a unidade de informação censitária e permitiu a introdução de uma série de melhorias no processo de registro e tratamento das informações como, a possibilidade de identificação dos estudantes que possuem mais de um registro de matrícula. (INEP, 2012)

No **cadastro de aluno** (ANEXO B), alimentado no Educacenso pelas secretarias das escolas, o **item 12a** (tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) subdivide esse alunado em três grupos de necessidades especiais.

1. Deficiência – grupo formado por: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla.
2. Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) – grupo formado por: autismo infantil, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância.
3. Altas habilidades/superdotação.

Nesses termos, usando por base os dados do Educacenso¹⁰, temos que, em 2012 o número total de alunos com deficiência matriculados no nível fundamental das escolas públicas dos 47 municípios pesquisados era de 2.632. Assim divididos, quanto aos tipos de necessidades especiais: 2.317 deficientes, 306 com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e 09 com altas habilidades/superdotação.

A tabela a seguir, apresenta a distribuição desses números entre as diferentes necessidades especiais:

¹⁰ Estes dados foram enviados para esta pesquisa no dia 02/10/2013, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP/Diretoria de Estatísticas Educacionais-DEED. O arquivo foi disponibilizado no servidor de FTP do INEP com usuário e senha específicos para acesso, atendendo a uma solicitação feita pela autora deste trabalho ao INEP, em 28 de setembro de 2013.

Tabela 4 – matrícula por tipo de deficiência*, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos municípios.

Deficiência	
Cegueira	18
Baixa visão	229
Surdez	157
Deficiência auditiva	160
Surdocegueira	03
Deficiência física	292
Deficiência intelectual	1.348
Deficiência múltipla	110
Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD	
Autismo infantil	43
Síndrome de Asperger	32
Síndrome de Rett	27
Transtorno desintegrativo da infância	204
Altas habilidades/superdotação	
Altas habilidades/superdotação	09

Fonte: INEP/DEED, 2012.

Nota: O mesmo aluno poderá ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Os dados mostram que 88% dos alunos matriculados estão no grupo da deficiência formado, conforme o formulário do Educacenso (ANEXO B), pela cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla. Esse percentual subsidia a escolha desta pesquisadora, em abordar os requisitos de acessibilidade do CAA na perspectiva do atendimento às pessoas com deficiência visual ou com baixa visão, pessoas com deficiência auditiva ou com surdez e de pessoas em cadeira de rodas (P.C.R.) ou com mobilidade reduzida (P.M.R.), uma vez que

estes estão no grupo com maior percentual de matriculados, conforme demonstra o gráfico abaixo.

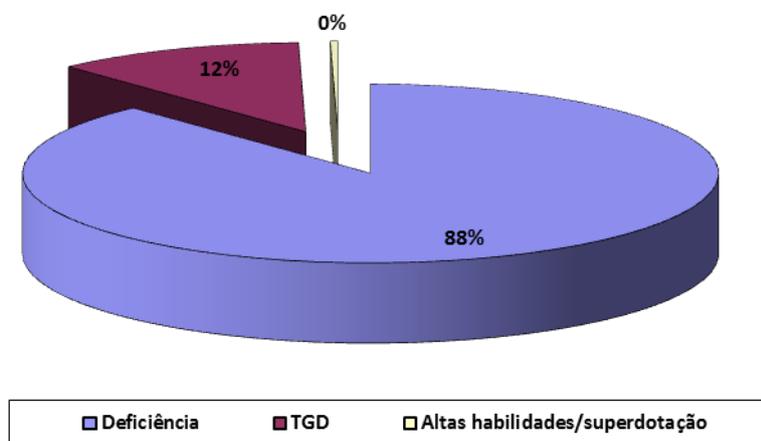


Gráfico 5 – Percentual de matrículas por tipo de deficiência. Alunos do ensino fundamental nos 47 municípios pesquisados.

Fonte: INEP/DEED, 2012

Isso posto, é possível se ter uma dimensão, aproximada, da demanda regional de estudantes com deficiência através dos indicadores de aumento sistemático de matrícula no ensino regular (classe comum), ao mesmo tempo que cresce também o número de inscrições no vestibular com solicitações de recursos de atendimento especial, evidenciando o desejo destes estudantes de chegarem ao ensino superior.

Quanto ao levantamento interno, no tocante a existência/quantidade de alunos com deficiência matriculados nos cursos do CAA, buscou-se tais informações junto à coordenação dos núcleos de ensino, aos coordenadores dos cursos, escolaridade, biblioteca, secretarias, setor de psicologia e de assistência social. Não obstante a autora desta pesquisa já ter identificado alguns estudantes com essa particularidade no *Campus* do Agreste, todos os que responderam ao questionamento, afirmaram não existir nenhum aluno com deficiência no Centro Acadêmico do Agreste. Ou seja, não existem registros oficiais de alunos autodeclarados com deficiência.

Essa foi uma questão destacada pela assistente social do CAA, por ocasião do seu depoimento:

A gente não tem nenhum quantitativo exato porque nos nossos questionários eles não se declaram deficientes, mas que a gente atende, que eu tenho conhecimento da deficiência e do problema a gente tem seis alunos, mas não declarados. A gente percebe uma limitação motora. Só um aluno que veio e disse que tinha problemas psicológicos, mas só esse. Os demais a gente percebe pela questão da dificuldade motora. (ASSISTENTE SOCIAL CAA)

O setor de assistência social do CAA executa o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), este programa cumpre o disposto no Decreto nº 7.234 de 2010. A principal atividade do setor é o atendimento ao aluno em condição de vulnerabilidade. Aquele aluno que ingressa na universidade, mas que tem a necessidade de um apoio financeiro para garantir sua permanência. O propósito desta política é evitar a evasão. Os alunos atendidos pela assistência social do Centro, também podem ser encaminhados ao setor de psicologia do CAA, caso perceba-se a necessidade.

Para a assistente social do CAA, uma das causas da não declaração, por parte dos alunos, com relação a sua própria deficiência é o preconceito.

Uma das coisas é a questão do preconceito realmente. As pessoas que têm deficiências elas sofrem preconceitos, os mais diversos. E aqui é um lugar [referindo-se ao Campus] que ainda se processa esse preconceito. Então, eles se retraem da sua deficiência. Tem um caso de um aluno que precisa sempre estar perto de alguém para poder se locomover melhor, mas ele não diz que é deficiente. Em toda entrevista, em nenhum momento ele falou do problema motor dele. (ASSISTENTE SOCIAL CAA)

Já o setor de psicologia do CAA que, conforme explicou a psicóloga do Centro, também desenvolve suas atividades voltadas aos estudantes na perspectiva do PNAES, possui atualmente 40 alunos em tratamento. O principal objetivo é proporcionar um suporte psicológico aos alunos que sentirem tal necessidade, para que consigam concluir seu curso, evitando-se a evasão escolar.

Os alunos atendidos apresentam necessidade de cuidados psicológicos ou psiquiátricos específicos, sejam de saúde mental, provenientes de depressão, esquizofrenias, transtornos fóbicos, entre outros, sejam por ansiedades decorrentes de dificuldades pedagógicas e emocionais.

De acordo com a psicóloga CAA, embora a demanda do setor seja espontânea, os alunos que procuram o serviço de psicologia do Centro são aqueles que fazem parte do quadro de assistência estudantil. Não existem alunos com deficiência em atendimento no setor. A psicóloga considera que a disparidade existente entre o discurso e a prática dentro do ambiente universitário representa uma grande dificuldade ao aluno deste nível de ensino, seja deficiente ou não.

Eu chego a sentir que a universidade perpassa por uma cultura perversa. Que tem um discurso de incluir, que a educação é para todos e que qualquer pessoa pode entrar no ensino superior, mas quando você vai pra prática, não é bem assim que as coisas ocorrem (PSICÓLOGA CAA).

Diante de tal constatação e dos questionamentos advindos dessa realidade, realizou-se uma entrevista com um estudante com deficiência matriculado no CAA. Esta entrevista contribui, entre outras coisas, para comprovação de os dados oficiais sobre alunos com deficiência do Centro não correspondem à realidade. Isto é, embora não haja registros institucionais de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do CAA, eles de fato existem. Mesmo que em pequeno número.

O aluno que aceitou participar desta pesquisa será identificado por Estudante A. A deficiência física do Estudante A é a hemiplegia. Hemiplegia (Hemi- metade, plegia- paralisia) é a paralisia de metade sagital (esquerda ou direita) do corpo. É um tipo de paralisia que pode ter como causa algumas lesões cerebrais como hemorragia, embolia, um acidente vascular cerebral (AVC) ou ainda ser decorrente de doenças graves como meningite, infecções e desidratação severa, por exemplo.

Segundo relatou o estudante entrevistado, sua hemiplegia é consequência da retirada de um tumor no cérebro, quando ele ainda tinha cinco anos de idade. Atualmente, o Estudante A tem 20 anos, nasceu e reside em Lajedo, cidade do agreste pernambucano, situada a cerca de 58 km de Caruaru e é estudante do 6º período do curso de Ciências Econômicas do Centro Acadêmico do Agreste.

Quando perguntado como foi seu processo de escolarização, o Estudante A informou que toda sua educação escolar se deu em instituições de

ensino da rede privada e em classe comum do ensino regular, sempre em sua cidade - Lajedo. Afirmou, também, que não teve qualquer atendimento ou recurso pedagógico diferenciado e que nunca estudou em escola especial.

Minha família sempre me viu como uma pessoa normal. Assim... sem deficiência. Cobrando até mais do que uma pessoa que não tem... na questão, às vezes, na dedicação. (ESTUDANTE A)

Os defensores do modelo de escola inclusiva acreditam que a interação resultante da convivência entre as diferenças beneficia a todos.

Ao privarmos crianças normais da convivência com seus pares deficientes tiramos de todos a chance de se exercitarem na construção da sua cidadania. [...] É dessa interação que surgem as oportunidades de aprendizado, com negociação de significados. Incluir não é favor, mas troca (WERNECK, 2009, p. 64).

Todavia, no caso do estudante entrevistado, não se pode afirmar que o Estudante A tenha vivido uma experiência de inclusão, já que todo esforço e superação dependeram exclusivamente dele. Ele viveu o que os estudiosos do paradigma de inclusão consideram um processo de integração. Na integração pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes, inserindo nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (WERNECK, 2002, p. 17).

Muitos pais de crianças com deficiência, a exemplo do que ocorreu com o Estudante A, cobram mais do seu filho com alguma deficiência do que cobriam se ele não a tivesse. Isso ocorre, em alguns casos, por receio de que o filho não consiga adaptar-se aos sistemas sociais e deles participar com oportunidades iguais às da maior parte da população. Sofre, dessa forma, com o preconceito. Para Moura (2009, p.46), a árdua, complexa e sem receita tarefa de proporcionar aos filhos o necessário crescimento “se torna infinitamente mais difícil quando se trata de criança com alguma deficiência. Não pela deficiência em si. Mas, principalmente, pelo preconceito que permeia a nossa sociedade, ainda incrustado culturalmente em cada um de nós”.

Amaral (1998, p. 17), ao abordar o preconceito que existe em relação à pessoa com deficiência, destaca o *desconhecimento* como um dos pilares que

sustenta as barreiras atitudinais existentes na sociedade. Para a autora, estas barreiras são produto de “informações tendenciosas prévias ou do desconhecimento”, fruto da desinformação factual ou de emoções e sentimentos não elaborados.

O preconceito, como a própria palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém – no caso aqui discutido desfavorável por excelência) e o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles (AMARAL, 1998, p. 17).

Quando questionado sobre o motivo dos estudantes com deficiência vinculados aos cursos do CAA não se identificarem como deficientes, o Estudante A expressou o seguinte pensamento:

Não sei... No meu caso particular eu acho que é pelo conhecimento (sic). Até por ter uma vida independente. Não se declarar deficiente nessa condição, de não depender dos outros. Às vezes, uma pessoa que não é (deficiente) depende muito mais do que quem é. Eu acho que é por isso. (ESTUDANTE A)

O Estudante A acredita que mesmo que houvesse um mecanismo institucional que permitisse ao aluno com deficiência declarar, por exemplo, no ato da matrícula a sua necessidade, essa “invisibilidade” não acabaria totalmente:

Ajudaria sim, mas eu não acho que todos iriam se declarar como deficiente. Por causa dessa questão de não se [pausa]. Por ser independente, ou por uma aceitação. (sic) Não sei. Pra não baixar seu próprio ego, não sei... Sua autoestima. (ESTUDANTE A)

No depoimento do Estudante A é possível perceber o valor negativo atribuído à deficiência, significando-a como uma dependência, algo que deve se possível, ser escondido. Ao mesmo tempo esse posicionamento reflete a falta de inclusão ao aluno com deficiência no CAA, visto que se autodeclarar deficiente pode gerar a sensação de dependência e diminuir a autoestima.

Quanto à acessibilidade física do *Campus*, o Estudante A não se sente pessoalmente prejudicado, entretanto acredita que outros estudantes com deficiências mais severas, como alunos cadeirantes, por exemplo, seriam prejudicados. Destacou como principais barreiras arquitetônicas do Centro: o acesso (estacionamento); a ausência de elevadores nos blocos e a ausência de sinalização acessível.

O depoimento do Estudante A, embora lacônico, é cheio de significações e revelações latentes que evidenciam um ambiente acadêmico extremamente excludente, segregador e competitivo, conquanto essa segregação seja velada.

Quando se trata da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade, fala-se de uma complexidade de ações que envolvem todos os aspectos educacionais. O ideal é que as práticas pedagógicas e a reestruturação dos espaços físicos caminhem juntas. Entretanto, ainda que as adequações físicas sejam importantes, a principal mudança deve ocorrer no projeto pedagógico institucional e de seus cursos. Espaços acadêmicos normativamente acessíveis, sem mudança de mentalidade dos que formam a universidade, não garantem a inclusão.

5 O discurso IDEAL e a prática REAL

Este capítulo discorre sobre as informações empíricas resultantes da pesquisa desenvolvida para esta dissertação e as discutem à luz do referencial teórico adotado e o processo de inclusão na percepção dos entrevistados. Para efeito de análise, parte-se do pressuposto de que o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) desenvolve ações voltadas a implementação das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990.

5.1 A inclusão em processo: percepção dos entrevistados

Falar sobre inclusão da pessoa com deficiência é um grande desafio. “O trato com a deficiência encontra ainda muitos entraves, conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos” (AMARAL, 1998, p. 16). A complexidade que envolve a temática pôde ser identificada logo no início das falas dos entrevistados que demonstraram certa insegurança no momento de fazer referência ao público-alvo desta pesquisa. Não sabendo ao certo que termo usar, expressões como “pessoa especial”, “pessoa com requisitos especiais”, “diferença especial”, “característica especial”, “aluno com questões especiais”, “com situações específicas” foram utilizadas, evitando-se, assim, o uso da palavra “deficiência”, supostamente desagradável ou pejorativa.

Essa é uma dificuldade “natural” considerando, como afirma Sasaki (2003), que não existe apenas um termo correto, e que os termos foram-se modificando ao longo da história do relacionamento entre a pessoa com deficiência e a própria sociedade. Essa insegurança, por vezes, denota falta de familiaridade com o tema que ainda permanece distante dos debates e interesses da maioria dos indivíduos e das instituições sociais. Como também pode espelhar significados e significantes latentes nas falas dos depoentes. Conforme Bardin (2009, p. 16), por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Quando perguntados o que pensam sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência, os gestores entrevistados afirmam concordar com a

proposta, todavia, demonstram esperar que os alunos incluídos nos sistemas regulares de ensino estejam, de alguma forma, capacitados a vencer as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes nos espaços acadêmicos. Como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Como doutrina, como princípio eu sou totalmente a favor. Eu acho que a constituição brasileira, ela garante igualdade de tratamento para todos os cidadãos. [...] a pessoa com requisitos especiais que precisa ter acesso ao ensino regular, pra mim o que vai ser importante é a capacidade intelectual dele de se adaptar e conseguir vencer os desafios do curso. Mas, assim, o fato de ele possuir alguma diferença especial em relação à outra pessoa, pra mim não é um empecilho que possa cursar, inclusive, um curso como engenharia. (GESTOR A)

Embora o Gestor A indique uma concordância com a educação inclusiva como doutrina, ao fazer essa escolha o entrevistado em sua fala, demonstra uma anuência apenas ideológica com a proposta, na esfera da doutrina, mas não ressalta a possibilidade prática de se incluir o aluno com esse perfil, destaca apenas que se o aluno tiver capacidade de vencer os desafios ele ‘merece’ cursar a graduação. Ou seja, retira a responsabilidade da instituição de acolher e oferecer as condições necessárias e coloca esse desafio sob tutela do aluno.

Eu acredito que essa questão do aluno com questões especiais deve ser tratada de forma natural, como não especial ou como não diferente. Até porque ninguém gosta de se sentir especial nesse sentido, nem diferente. As pessoas gostam de serem tratadas como iguais. Destaque a gente só quer pra destaques positivos. Você não quer ser um destaque numa situação onde você fosse um problema, um estorvo. Todo mundo teve que se adaptar aquela situação por sua causa. (GESTORA B)

[...] a aluna é cega a vida toda, né? Fatalmente ela pode até ser uma cega recente, mas com certeza ela é cega a muito mais tempo do que você convive com ela, então é só você esperar que ela lhe dê as diretrizes de como tratar ela na situação [...]. (EXEMPLO CITADO PELA GESTORA B)

No depoimento da Gestora B a mesma postura pode ser observada. Ao citar o exemplo da aluna cega, a depoente atribui a essa aluna a responsabilidade de apontar ‘os caminhos’ no processo de inclusão. Percebe-

se também o sentido negativo atribuído à deficiência, já que requerer mudanças e adaptações pode tornar a pessoa com deficiência um 'estorvo' ou um 'problema' naquela situação.

Essa visão, apresentada nas falas dos gestores, reflete a ideia de integração, que, como afirma Sasaki (2005, p. 33), é diferente da inclusão, pois consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que sejam capazes de alcançar um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.

Para o autor, este modo de perceber a 'inclusão' é uma herança do chamado modelo médico da deficiência¹¹, que ainda permanece arraigado na sociedade e tem sido responsável, em parte, pela resistência dessa mesma sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes.

Werneck (2002) explica que no modelo de integração as mudanças ocorrem visando prioritariamente a pessoas com deficiência. Consolida-se a ideia de que elas "ganham" mais e que tais mudanças são necessárias apenas para atender a pessoa com deficiência. Para a autora, no entanto, as mudanças estruturais e de atitude provocadas pela inclusão, devem ocorrer não porque os sistemas de ensino não são bons para pessoas com deficiência, mas porque não estão bons para ninguém. E precisam ser para todos.

A inclusão verdadeira implica na partilha de responsabilidade. Não se trata de um esforço unilateral, apenas da pessoa com deficiência na defesa dos seus direitos. Pelo contrário, para que o processo de inclusão de fato aconteça, precisa ser assumido por toda sociedade.

No entender da Gestora E, as questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular são muito teóricas e

¹¹ O **modelo médico da deficiência** é explicado nos seguintes termos: tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um 'problema' do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura (FLETCHER 1996 apud SASSAKI, 1997, p. 29), a fim de se adequar à sociedade como ela é, sem maiores modificações. Na inclusão, esse modelo dar lugar ao **modelo social da deficiência**, onde a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhe incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de: 1) ambientes restritivos; 2) políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença; 3) discutíveis padrões de normalidade; 4) seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; 5) sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre os direitos das pessoas que têm essas necessidades; 6) seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea. (SASSAKI, 1997, p 45)

pouco práticas. Não se pensou na formação do professor. Para a Gestora E, a capacitação do professor deveria preceder o processo de inclusão desses alunos.

O que eu acredito é que as questões, elas são pensadas só teoricamente. São anunciadas como intenções e na hora de operacionalizar as intenções é que há falhas crônicas nas políticas públicas. Porque a gente fala muito em incluir, em incluir, mas, muitas vezes, incluir em salas de aula onde os professores não têm nenhum preparo, nenhum tipo de formação, nenhum tipo de vivência com essas ações, aquele aluno vai ter uma inclusão perversa. Ele vai estar em sala de aula, tido como um espaço para todo mundo, só que o atendimento a ele vai ser precário. O professor vai isolar esse aluno internamente na sala de aula, porque não vai saber lidar com essa necessidade do aluno. (GESTORA E)

A falta de formação ou capacitação do professor também foi uma preocupação destacada pelo Gestor C:

Nós professores, acho que não seria nem muita pretensão da minha parte dizer que nós, em grande parte, nós não somos preparados para lidar com esse tipo de situação, de aluno portador de alguma deficiência, alguma característica especial. (GESTOR C)

A Gestora D chama a atenção para o fato de que a formação recebida pelo docente universitário é essencialmente com conteúdos específicos das áreas, “*não se atenta para uma formação integral do professor. Eles não tiveram isso na formação deles, conseqüentemente eles não estão nem interessados, nem motivados [...]*”. (GESTORA D)

Para Minetto (2008, p. 44), a inclusão envolve propósitos muito abrangentes, numa longa jornada que deve oportunizar “também aos professores o direito de construir e ampliar suas habilidades enquanto sujeito e profissionais”.

Argumento enfatizado por Glat & Nogueira (2002, p. 26):

[...] garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades, impõe-se:

[...] (c) qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante à qualificação de

docentes e (d) oferta de uma formação que possibilite aos professores regulares analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, é necessário que o professor adquira na sua formação inicial, bem como na continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos que lhes garantam uma participação mais segura no processo de inclusão.

Entretanto, a aquisição de novos conhecimentos ou de capacitação específica, voltada ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, não tem sido uma preocupação presente na formação dos professores universitários que hoje estão em sala de aula recebendo os alunos incluídos.

Para a Gestora D, isso ocorre porque os professores universitários procuram sempre formação nas suas áreas de conhecimento:

No caso da educação básica [o professor] tem muito mais formação com essa temática do que na educação superior. Na educação superior praticamente não tem. Os professores saem para doutorado nas suas áreas específicas e as áreas específicas não colocam isso [a inclusão educacional da pessoa com deficiência] como uma questão interdisciplinar. Que deveria ter. Todos os cursos deveriam ter temáticas interdisciplinares que perpassassem todos os conteúdos, para a sociedade ser melhor. (GESTORA D)

Magalhães (2013, p. 47), chama a atenção para as implicações presentes na construção de uma universidade inclusiva, que envolve, entre outras coisas, a “necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão *na* e *da* prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes”.

Com isto, a autora, não está responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos com deficiência incluídos em sua sala de aula, mas, destacando que a sala de aula é um espaço privilegiado e decisivo na promoção de mudanças e democratização da escola, como instituição social (MAGALHÃES, 2013).

Para Mantoan (2006, p. 29), o despreparo dos professores não pode continuar sendo argumento usado para justificar atitudes daqueles que resistem aos ideais inclusivistas. Afinal, “como prepará-los sem que possam viver a experiência e o desafio das diferenças nas suas salas de aula? Que motivos teriam para se mobilizar? Para buscar novas respostas educacionais?”.

Tomando-se o que até aqui foi considerado, temos que a universidade, enquanto instituição formadora assume dois papéis fundamentais: formar futuros profissionais com uma nova mentalidade, abertos ao trato com a diversidade, nos mais diferentes setores da sociedade, e, ela própria, através dos processos de ensino-aprendizagem e das atividades didático-pedagógicas, ser exemplo ou modelo no decorrer da formação destes alunos incluídos. A universidade, numa perspectiva inclusiva, enfrenta a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e adotar ações mais amplas que estejam de acordo com os novos conceitos de inclusão, amplamente discutidos e claramente colocados em leis, resoluções e pareceres.

No que diz respeito à dimensão do ensino, que conforme Glat e Pletsch (2004) constitui a vocação primária da universidade, ou seja, a formação de recursos humanos, a Portaria Ministerial MEC nº 1793/1994, traz a seguinte recomendação:

Art.1º. Recomenda a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

A Declaração de Salamanca (1994), cujos princípios têm influenciado as políticas educacionais brasileiras, recomenda aos sistemas de ensino:

Assegurar que, num contexto de mudanças sistemáticas, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...]

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (UNESCO, 1994, p.11 e 37).

Dessa forma, as universidades são desafiadas a incluírem nas estruturas curriculares dos cursos de formação superior, componentes que abordem questões relativas à inclusão e às necessidades especiais das pessoas com deficiência. Nota-se, no entanto, que o uso da expressão: **“prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”**, dar margem a um entendimento de que tal recomendação restringe-se ao curso de pedagogia e às licenciaturas. Ademais, parece haver uma compreensão de que incluir na estrutura curricular dos cursos a disciplina de LIBRAS é suficiente para atender à recomendação supracitada. Tal percepção transparece nas falas dos Gestores A e C:

[...] O MEC, ele acertadamente, desenvolveu uma série de medidas, inclusive através do INEP, por ocasião de avaliação dos cursos no que diz respeito à questão da acessibilidade, a mobilidade do aluno. É... a questão de LIBRAS, a linguagem brasileira de sinais. Uma pena assim, que ela é obrigatória só para os cursos mais da área das licenciaturas, pedagogia, fonoaudiologia, mas para as outras é opcional. Eu acho indispensável, tá, pra todos os cursos e devia ser uma disciplina obrigatória [...]. (GESTOR C)

LIBRAS é uma questão de tempo [...] O MEC junto aos cursos de pedagogia, aí vai uma sugestão minha, deveria investir pesadamente na formação de profissionais com capacitação em LIBRAS. Porque a nossa dificuldade aqui no CAA é que, até agora, a gente não conseguiu

abrir concurso pra vir candidatos pra se inscrever pra ter o tal professor que vai dar LIBRAS a gente. (GESTOR A)

Dado essa retórica predominantemente marcada pela ausência de ações inclusivas no CAA, foram analisadas as estruturas curriculares dos cursos de Administração, Engenharia Civil, Design, e das Licenciaturas de Matemática, Pedagogia, Química e Física, a fim de esmiuçar a realidade e conhecer melhor as diretrizes ou ausência delas que implicam a 'prática real'. Os cursos de Engenharia de Produção e Ciências Econômicas não disponibilizaram seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) para esta pesquisa. Durante o exame das grades curriculares apresentadas nos PPCs, buscou-se identificar componentes obrigatórios e eletivos que abordam a temática da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.

O quadro a seguir mostra os resultados, por curso, com as disciplinas identificadas e suas respectivas ementas:

Curso	Disciplina Obrigatória	Disciplina eletiva
Engenharia Civil	-	-
Administração	-	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS
Design	-	-
Licenciatura em Matemática	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	Fundamentos da Educação Inclusiva
Licenciatura em Física	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	Fundamentos da Educação Inclusiva
Licenciatura em Química	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	Fundamentos da Educação Inclusiva
Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	Educação e Inclusão Social
Ementas:		
Língua Brasileira de Sinais (no curso de Administração): aspectos clínicos,		

educacionais e sócio-antropológicos da surdez, A língua de sinais brasileira – libras: características básicas de fonologia. Noções básicas de léxico, morfologia e de sintaxe com apoio de recursos de audiovisuais. Noções de variação. Praticar libras: desenvolver a expressão visual-espacial.

Língua Brasileira de Sinais (nas Licenciaturas): Introduzir o aluno ouvinte à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conteúdos básicos de LIBRAS: expressão corporal e facial. O alfabeto manual. Soletração de nomes. Sinais de nomes próprios. Os surdos como uma minoria linguística. A educação de surdos no Brasil. Políticas Curriculares para a Educação de Surdos: as adaptações curriculares nacionais. Experiências Educacionais Bilíngues no Brasil e no mundo

Fundamentos da Educação Inclusiva: Conhecer e analisar as Propostas de Inclusão para o Sistema Educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas. Visão geral da diversidade humana.

Educação Especial: Aspectos filosóficos, legais, institucionais e sociais da Educação especial. Princípios e métodos de atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais. Características biopsicossociais dos/as educandos/as com necessidades educativas especiais. A prática pedagógica nas Instituições de ensino especial e no sistema regular de ensino.

Educação e Inclusão Social: Conhecer e analisar as Propostas de Inclusão para o Sistema Educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca da educação especial frente à política de Inclusão: concepções, fundamentos, história, leis, formação de profissionais; Análise e construção das representações sociais favoráveis à diversidade, enfoque na valorização de potencialidades e respeito ao ser humano.

Quadro 8 – Disciplinas obrigatórias e eletivas que abordam questões sobre inclusão da pessoa deficiente

Fonte: elaborado a partir dos projetos pedagógicos dos cursos, 2014.

Observa-se nas estruturas curriculares dos cursos pesquisados que apenas as **Licenciaturas** apresentam componentes obrigatórios e eletivos que tratam de aspectos da inclusão da pessoa com deficiência. Nos cursos de **Bacharelado** examinados, somente o de **Administração** contempla um componente curricular eletivo sobre a temática.

A essa ausência soma-se, conforme afirma a Gestora D, o fato de existir certo desinteresse, por parte da maioria dos docentes, no trabalho com essa temática.

O que eu percebo é que tem uma reação [...] Vamos dizer assim: certa reação negativa. Ou seja, um não apoio a disciplinas dessa ordem. [...]

A gente estava discutindo a necessidade que tem de colocar disciplina de relações étnico-raciais, até por causa da Lei. Porque hoje o MEC exige, até na avaliação. O pessoal: “Ah, mas isso aí a gente bota assim...” Querendo dar um jeitinho, né. E que isso é muito ruim e comprometedor. Então essa daí [referindo-se as disciplinas que abordam aspectos da inclusão da pessoa com deficiência] ninguém nem toca. [...] Não há uma determinação de ministrar. (GESTORA D)

A gestora atribui esse desinteresse a dois fatores, especialmente: à formação dos docentes que, segundo ela, nesse aspecto pode ser considerada precária; e à própria ambiência social, onde o processo de inclusão ainda não esta consolidado.

Percebe-se, através das falas dos respondentes, que a ideia de que todos os professores de qualquer curso universitário devem estar preparados para receber alunos com deficiência ainda é pouco discutida. O que prevalece é a concepção de que cabe aos cursos de pedagogia, especialmente, preparar os futuros professores da educação básica que irão receber alunos com alguma deficiência em suas salas de aulas. Todavia, atualmente a tendência é que todas as classes comuns em todos os níveis de ensino tenham alunos com necessidades especiais incluídos. Nesse sentido, a preparação dos professores universitários representa um passo importante nesse progressivo processo de mudança do sistema educacional.

Alinhada a essa questão, há que se compreender que as ações de inclusão voltadas para a pessoa com deficiência, desenvolvidas na sociedade são multisetoriais. Ou, dito de outra forma, os movimentos de pessoas com deficiência defendem ações de reestruturação em todos os sistemas sociais. Através de programas e projetos objetiva-se a sensibilização, conscientização e convivência com a diversidade humana não apenas na educação, mas nos esportes, lazer, no mercado de trabalho, na cultura, artes, religião, enfim, em todos os segmentos da vida social. Dessa forma, a inclusão não diz respeito apenas às licenciaturas ou ao curso de pedagogia. Novas competências e conhecimentos são requeridos de todos os profissionais, nas mais diferentes áreas de formação, que em algum momento irão lidar com essa diversidade. Mas é primordialmente a escola, em seus diferentes níveis, o espaço de formação, por excelência, capaz de garantir à pessoa com deficiência uma participação plena na sociedade.

Conforme o Plano Nacional de Educação¹² (2001), as universidades públicas têm, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o desafio de reunir o que for de interesse da comunidade e da ciência na busca da superação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2010, p. 350) destacam o papel da produção do conhecimento através da pesquisa e extensão enquanto esferas de atuação da universidade. Conforme as autoras, na área da educação, a pesquisa universitária tem privilegiado, tradicionalmente, as pesquisas aplicadas “cujos resultados podem contribuir diretamente na transformação da realidade”.

Quanto ao terceiro eixo constitutivo da universidade, a extensão, vinculada ao ensino e à pesquisa, para as autoras

projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade que implica em uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. É na dimensão da extensão que se faz a tão necessária relação teoria-prática, que se manifesta em diversas formas: cursos, capacitações, seminários, consultorias, projetos aplicados e outros projetos desenvolvidos pela universidade em diferentes comunidades (GLAT & PLETSCH, 2010, p. 352).

Frente a essas premissas e aos relatos dos entrevistados até então não muito promissores, buscou-se conhecer todas as possibilidades que a comunidade acadêmica tem para desenvolver práticas inclusivas. Para tanto, foi realizado um levantamento dos projetos de extensão desenvolvidos pelo CAA, distribuídos nos diferentes tipos de ações extensionistas (projetos, eventos, pesquisas, cursos e programas), entre 2009 a 2013. Foram selecionados aqueles que têm ou tiveram uma relação direta com a temática da inclusão da pessoa com deficiência.

As ações identificadas estão no quadro a seguir:

¹² No decorrer da construção deste trabalho o Projeto de Lei nº 8.035/2012 do Plano Nacional de Educação (PNE), 2011 -2020, foi aprovado pelo Senado Federal (17/12/2013), o projeto estabelece metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos. Para entrar em vigor, o texto precisa ser aprovado também pela Câmara dos Deputados e depois sancionado pela Presidência da República.

TÍTULO	PERÍODO/ ANO	COORDENAÇÃO
<p>I Seminário de Educação Inclusiva do Centro Acadêmico do Agreste. Paradigmas, direitos humanos e educação: reflexão sobre a Educação Especial em tempos de inclusão.</p>	<p>16 – 17 de novembro/ 2010</p>	<p>Prof.^a Ana Maria Tavares Duarte</p>
<p>II Seminário de Educação Inclusiva do Centro Acadêmico do Agreste. Democracia, Direitos Humanos e Inclusão Social.</p> <p>Descrição: a proposta é estabelecer uma interlocução com um público participante, assegurando uma representação significativa dos vários sujeitos e espaços em que as questões da pessoa com deficiência têm sido vivenciadas na cidade de Caruaru. Abordar questões tão presentes no cotidiano escolar e não escolar. Oportunizar, aos docentes, uma aproximação de experiências mais direcionadas a temática;</p>	<p>30 – 31 de agosto/2011</p>	<p>Prof.^a Ana Maria Tavares Duarte</p>
<p>Representação Social dos Professores com Alunos com Síndrome de Down Incluídos no Ensino Regular do Município de Caruaru.</p> <p>Descrição: A pesquisa propõe-se a abordar, a partir das questões da representação, a relação entre professores e os alunos com Síndrome de Down incluídos nas séries iniciais do ensino regular do município de Caruaru. O levantamento desses dados poderá resultar na proposição de ações de capacitação voltadas ao aprimoramento do ensino inclusivo no referido município.</p>	<p>2011 – 2012</p>	<p>Prof.^a Ana Maria Tavares Duarte</p>
<p>Sinalização Acessível em Caruaru (SAC)</p> <p>Descrição: O objetivo da pesquisa foi pensar na sinalização acessível nos prédios de acesso público da cidade de Caruaru. Os aspectos abordados incluem o acesso</p>	<p>2011 - 2012</p>	<p>Prof.^a Marcela Bezerra</p>

<p>externo dos prédios e a circulação interna, facilitados por diversos elementos do ambiente, como a altura de aplicação de placas, elementos táteis, contrastes e proporções. Estes elementos permitem o acesso de todos sem distinção, mas nem sempre são estabelecidos corretamente nos ambientes. Para tanto, foram observados prédios de diferentes segmentos e como cada edificação apresentava seus acessos e estruturas internas a partir do uso obrigatório da NBR9050/2004.</p>		
<p>III Seminário de Educação Inclusiva do Centro Acadêmico do Agreste. Democracia, Direitos Humanos e Inclusão Social.</p> <p>Descrição: a proposta é refletir a educação inclusiva com os que fazem a educação na região do agreste, abordando questões como inclusão do aluno especial na sala regular, formação docente, adaptações curriculares, direitos humanos, exclusão social, diversidade entre outras.</p>	<p>16 – 17 de abril/2013</p>	<p>Prof.^a Ana Maria Tavares Duarte</p>
<p>Colóquio Temático em Educação: “Educação Inclusiva na perspectiva dos direitos Humanos – Para quê?”.</p>	<p>08 de agosto de 2013</p>	<p>Prof.^a Ângela Monteiro Pires</p>
<p>Educação Inclusiva na Perspectiva de Direitos Humanos: múltiplos olhares.</p> <p>Descrição: O projeto fundamenta-se na proposta de oficinas de atualização conceitual e prática acerca do conceito da educação inclusiva, dos processos de inclusão social e dos direitos humanos de uma maneira geral. Proporcionando espaços de reflexão acerca da inclusão dos alunos com necessidades especiais no acesso e permanência à escola e no processo de inclusão social e direitos humanos, através das percepções e ações diversas no sentido</p>	<p>Maio – dezembro/ 2013</p>	<p>Prof.^a Ana Maria Tavares Duarte</p>

de promover entre os participantes das oficinas atitudes fundadas no respeito ao ser humano e na superação de práticas excludentes.

Quadro 9 – Ações de pesquisa e extensão, desenvolvidas no CAA, sobre a temática da inclusão da pessoa com deficiência.

Fonte: Coordenação dos projetos; SIGproj/2013.

Dos sete projetos identificados, seis foram coordenados por professoras do curso de pedagogia e um coordenado pela professora do curso de design. O projeto coordenado pela professora do curso de design resultou na cartilha Sinalização Acessível em Caruaru (SAC), específica sobre o tema acessibilidade. Foram observados prédios de diferentes segmentos da cidade e como cada edificação apresentava seus acessos e estruturas internas a partir do uso obrigatório da ABNT NBR 9050/2004. Apesar da relevância deste projeto de extensão, tanto para Caruaru como para o próprio CAA, não foi localizado nenhum exemplar desta cartilha no *Campus*, não obstante os esforços empreendidos pela autora deste trabalho. Não se observou, também, a aplicação dos resultados desta pesquisa na promoção de ambientes mais acessíveis no CAA.

Para a Gestora D, as ações de extensão desenvolvidas no CAA, que abordam a inclusão da pessoa com deficiência, não acontecem como uma política, mas como uma iniciativa pessoal. Ademais, parece não haver por parte da própria comunidade acadêmica grande interesse em participar de ações de extensão ligadas a essa temática.

Eu fiz o seminário de inclusão e realmente teve muita gente. Mas, por que teve muita gente? Porque eu divulguei nas redes sociais, na secretaria de educação daqui [Caruaru], municipal e a do Estado. Mas, se fosse contar quem foi daqui do ponto de vista de aluno, das áreas específicas, nenhum. Professor? Não foi. Teve gente que passou pra olhar, mas não fica porque... “isso aí não é meu não, não me interessa”.
(GESTORA D)

No decorrer da construção deste trabalho, a autora participou de três, dos sete projetos de extensão acima descritos, foram eles:

- III Seminário de Educação Inclusiva: democracia, direitos humanos e inclusão social, abrangendo uma oficina com o tema: “O ensino de Libras como conteúdo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais”;
- Colóquio Temático em Educação: “Educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos – para quê?”
- Educação Inclusiva na Perspectiva de Direitos Humanos: múltiplos olhares.

Embora esses eventos tenham apresentado um número expressivo de participantes, a maioria dos presentes eram pessoas já ligadas de alguma forma ao processo de inclusão. Professores com alunos deficientes incluídos em suas salas de aulas, secretários de educação, gestores escolares, intérpretes e tradutores de libras, pessoas com deficiência e um número pequeno de alunos por força de alguma exigência acadêmica. O fato é que as crianças e jovens deficientes estão sendo compulsoriamente incluídos no ensino regular, forçando uma reestruturação mais rápida nesse nível de ensino. As ações de inclusão, dessa forma, parecem ocorrer mais pela obrigatoriedade do que pela conscientização da sociedade. Isto, porém, não invalida a importância das ações extensionistas nesse processo.

O Fórum de pró-reitores de extensão das instituições de educação superior públicas (FORPROEX) definiu extensão universitária nos seguintes termos:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária de 2012, para que o desenvolvimento, advindo do conhecimento produzido pelas universidades, não fique restrito apenas à esfera econômica, mas tenha também um caráter ético, é necessária uma sintonia com os valores e interesses sociais.

Nesse sentido, a extensão universitária é apresentada com a potencialidade de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-

administrativo para os problemas sociais, ao mesmo tempo em que enquanto atividade também produtora de conhecimento é capaz de melhorar a capacidade técnica e teórica desses atores (FORPROEX, 20012, p. 13).

Se essas observações forem de fato verdade, temos que a extensão universitária é uma aliada indispensável ao processo de construção de uma sociedade e de uma escola mais justa e inclusiva e uma ferramenta importante no desenvolvimento de uma política de inclusão no CAA.

A extensão pode ser uma via, um caminho para o CAA cumprir um dos seus papéis, o de conscientizar acerca da importância das ações de inclusão, a fim de construir um círculo virtuoso, de empoderamento de todos os atore envolvidos – professores, técnicos e alunos, sejam com deficiência ou não. Mas diante da precária realidade apontada nas entrevistas e também observada nos PPCs dos cursos, quando se trata de ações inclusivas, as imposições normativas e legais precisam de fato serem efetivas. Um caminho seria exigir avaliações mais rigorosas. Para tanto, parece ser necessário uma maior pressão social junto às esferas de poder - legislativo, judiciário e executivo. Vale ressaltar que não há ausência de grupos atuando junto ao governo, ou desenvolvendo ações de apoio, conscientização e muitas outras práticas inclusivas. O fato é que reivindicar em benefício das minorias é uma árdua e longa jornada, num país marcado por tantas desigualdades sociais.

A implementação de sistemas de educação inclusivos com práticas transformadoras, importantes dilemas sociais precisam ser superados. A tarefa de formar cidadãos para inclusão na vida social e no mundo do trabalho, atribuída à escola, carrega enormes discrepâncias. A preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho, por exemplo, postula conhecimentos, capacidades e desenvolvimento de habilidades, interesses e atitudes, quase sempre, contrários à solidariedade e à cooperação e na maioria das vezes é regida pelo espírito competitivo. Nesse caminho, como promover a igualdade de oportunidades? Como respeitar as diferenças individuais?

Sem a pretensão de definir se a educação escolar deve ou não assumir as contradições que marcam a sociedade, entende-se, no entanto, que a universidade não poderá permanecer alheia às mudanças que o processo de inclusão demanda dos sistemas de ensino, em todos os níveis. Ignorar que esse processo vem ocorrendo é, talvez, a forma mais evidente de segregação

e discriminação. Nesse sentido, este estudo espera contribuir para a construção de uma política institucional inclusiva no CAA.

6 Conclusões da pesquisa: por uma agenda propositiva e ações mais efetivas no CAA

Buscou-se neste estudo conhecer e analisar, à luz das normas e legislação vigentes, as ações relativas às políticas de inclusão educacional da pessoa com deficiência no ensino superior, desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) no sentido de verificar o curso da implementação dessas políticas no âmbito desse Campus.

Para tanto, esta pesquisa se desenvolveu sob dois eixos de focalização: a gestão acadêmica, no que se refere às ações pedagógicas, desenvolvidas através das dimensões constitutivas da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e a administrativa, no que diz respeito ao exame dos espaços físicos do CAA.

Como mostrado neste trabalho, vários são os dispositivos legais e ações afirmativas que garantem os direitos da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro. Dentre os quais se destacam as Portarias nº 1.793 de 1994 e a nº 3.284 de 2003, além do Decreto nº 5.296 de 2004.

Através destes dispositivos são assegurados à pessoa com deficiência alguns direitos importantes no que tange ao acesso e permanência dessas pessoas na universidade. A Portaria nº 1.793 de 1994 discorre sobre a necessidade de complementação dos currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência. O objetivo é que se incluam disciplinas com conteúdos relativos às necessidades especiais e a integração do deficiente nos diversos cursos superiores, conforme as suas especificidades.

Já a Portaria nº 3.284 de 2003 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Esses requisitos variam dependendo da categoria da deficiência. Dessa forma, alunos com deficiência física, visual e os deficientes auditivos têm requisitos específicos a serem atendidos, conforme cada necessidade.

O Decreto nº 5. 296 de 2004, por sua vez, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Esse decreto determina um trabalho integrado entre vários ministérios e secretarias em prol de projetos que garantam os requisitos de acessibilidade a esse grupo de pessoas, além de traçar diretrizes para a promoção de reformas que garantam a acessibilidade em instituições públicas e privadas.

Ademais, o MEC e a SESu vêm desenvolvendo, nos últimos anos, ações de democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos. Essas ações beneficiam também a inclusão educacional das pessoas com deficiência, a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR).

Conclui-se, dessa forma, que o acesso das pessoas com deficiência à universidade tem sido garantido por avanços importantes na legislação brasileira. No entanto, a permanência deste estudante, com qualidade e aproveitamento, enfrenta diversos tipos de barreiras, sobretudo, barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que seriam superadas se as normas de acessibilidade voltadas a esse nível de ensino fossem cumpridas. Nesse sentido, o desafio atual é estabelecer ações que favoreçam essa inclusão.

Considerando o contexto nacional favorável à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, resultante da aprovação de leis e decretos que garantem esse processo, tornou-se ainda mais relevante conhecer e analisar as condições de implementação dessas políticas no CAA.

O que se pôde depreender, a partir dos achados desta pesquisa, foi a ausência de ações efetivas capazes de promover um ambiente acadêmico favorável ao acesso e permanência, com êxito, do estudante com deficiência no *Campus* do Agreste. A falta de adequação desse ambiente universitário, seja em razão de limites arquitetônicos, seja por falta de adaptações curriculares e de profissionais preparados afigurou-se como aspecto determinante para caracterizar esta carência.

De forma geral, isto pôde ser comprovado quando da identificação dos principais aspectos que dificultam o processo de inclusão destes alunos,

descritos nos capítulos quatro e cinco deste trabalho. Dessa forma, ao se retomar os objetivos deste estudo chega-se às seguintes conclusões:

Os espaços físicos do CAA não atendem, de forma adequada, as especificações normativas vigentes. Conquanto nos projetos arquitetônicos e de engenharia do Centro estejam previstos requisitos de acessibilidade, os espaços construídos, em sua maioria, apresentam barreiras que impedem a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência neste *campus*. São banheiros mal adaptados, rampas com inclinação e patamares inadequados, portas de acesso e saída dos ambientes com passagens livres menores do que as especificadas nas normas, mobiliário sem as devidas adequações, além de ausência total de sinalização acessível, tátil, direcional e sonora.

O *Campus* do Agreste, atualmente, é um espaço em construção, o que deveria favorecer a adequação dos ambientes, de tal modo que estes já fossem criados dentro dos padrões exigidos de acessibilidade. A pesquisa mostra, no entanto, que isso não ocorre. Projetos e planos são desenvolvidos sem a devida atenção a tais requisitos, muitas vezes por falta de uma melhor comunicação entre as diversas áreas, que interligadas, poderiam propiciar melhor aproveitamento de tempo e de recursos, favorecendo as adequações necessárias.

Da forma como hoje se apresenta, o meio físico do CAA constitui uma barreira ao bom desempenho acadêmico do aluno com deficiência, mesmo que esse aluno tenha comprovadamente qualidades intelectuais, e tenha cumprido todas as prerrogativas para ter acesso ao ensino superior.

Este estudo sugere um acompanhamento mais criterioso da execução das obras do CAA, no sentido de buscar assessoria técnica adequada para que os projetos e obras em andamento atendam aos principais requisitos legais e normativos de acessibilidade (Lei nº 10.098/2000; ABNT NBR nº 9050/2004), ao mesmo tempo em que sejam realizadas melhorias e adequações nos ambientes já construídos. Entende-se que a falta de recursos não pode ser apontada como justificativa para a não realização dessas melhorias, uma vez que o Programa INCLUIR foi criado nessa perspectiva, de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais devem responder pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Nesse caminho, sugere-se ainda que novas aquisições de mobiliários e equipamentos para os diversos setores do CAA sejam norteadas por esse princípio, de modo a atender às necessidades dos diferentes alunos, bem como de toda à comunidade acadêmica.

Na análise da gestão pedagógica, temos que o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos espaços de ensino, pesquisa e extensão das universidades tem se manifestado não apenas pelo aumento no número destas pessoas frequentando cursos superiores, mas na necessária adoção de medidas que garantam o atendimento às necessidades especiais destes estudantes.

A partir das entrevistas com os gestores pedagógicos, foi possível identificar que não há, nas atividades de ensino-aprendizagem do CAA, ações ou recursos didático-pedagógicos voltados ao trabalho com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Os docentes, em grande parte, oferecem resistência a essa temática. Alguns não consideram a questão relevante, outros acreditam que não diz respeito à sua área de atuação e há aqueles que não se sentem seguros, por não terem qualquer formação no assunto.

A formação ou capacitação docente tem sido um tema recorrente quando se trata da inclusão educacional de pessoas com deficiência. O atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) em classes comum é uma realidade ainda considerada recente no Brasil. Dessa forma, há muitos professores com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto, o que implica na necessidade de se investir na formação continuada destes profissionais.

Para Mantoan (2006, p. 63), formular políticas voltadas à formação continuada de professores, requer identificar o perfil acadêmico e a experiência desses profissionais, considerando seus domínios teóricos e práticos com alunos que apresentam NEE, e assim projetar formas de prover esse conhecimento, aproximando o conteúdo da formação às suas expectativas e necessidades. Para a autora, “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios”, tanto para os alunos e os sistemas de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, este trabalho propõe que se promovam, no CAA, mecanismos de capacitação para os professores, que lhes ofereçam maior segurança no desempenho de suas atividades, a partir do diagnóstico das reais necessidades desses docentes. Sugere também que sejam criadas estratégias para estimular o interesse destes profissionais por mais conhecimentos e habilidades nesta área, visto que, conforme se pôde depreender através desta pesquisa, a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente universitário é um tema ainda não consolidado.

Quanto à adequação curricular dos cursos de formação superior, a pesquisa documental apontou que os cursos de graduação do CAA, em especial as Licenciaturas, atendem minimamente ao que preceitua a legislação, inserindo em suas estruturas curriculares disciplinas que abordam conteúdos sobre inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Percebe-se, no entanto, que essa iniciativa é motivada, sobretudo, pela exigência legal, mais do que pelo reconhecimento da importância dessa ação. A formação profissional dos graduandos, no sentido da preparação para o trato com a diversidade fica comprometida e pode ser considerada insuficiente.

A sugestão neste caso vem, sobretudo, a partir experiência dos gestores pedagógicos entrevistados. É que, nos currículos dos cursos de graduação, a abordagem dos conteúdos relativos à inclusão da pessoa com deficiência deveria ser uma ação interdisciplinar e não se restringir a apenas uma disciplina. Estágios nesta área seriam de grande valor na formação profissional dos graduandos.

No que diz respeito às atividades de extensão desenvolvidas no CAA, concluiu-se que são ações pontuais de iniciativa pessoal de alguns professores. Essas atividades não são devidamente aproveitadas pela comunidade acadêmica, pois há pouco interesse em participar de ações de extensão ligadas a temática da inclusão de pessoas com NEE.

Ciclos de estudos e debates em torno desta temática, direcionados aos servidores técnico-administrativos e demais funcionários do Centro é outra ação de fundamental importância, visto que a inclusão educacional exige um esforço coletivo de toda a comunidade universitária. Entretanto, considerando, o pouco interesse sobre o tema em questão, prover cursos de capacitação com

possibilidade de aproveitamento para a progressão profissional, talvez seja uma boa estratégia de motivação à adesão dos servidores.

Ainda em resposta aos objetivos estabelecidos neste trabalho, no que diz respeito à identificação da quantidade/existência de alunos com deficiência no *Campus* do Agreste, a pesquisa apontou que não existem registros oficiais sobre esses estudantes no CAA. A ausência de dados oficiais, no entanto, não significa inexistência de alunos com NEE vinculados aos cursos de graduação do Centro. Mas, revela a falta de mecanismos e ações institucionais capazes de identificá-los e de atender suas eventuais necessidades. Um ambiente acadêmico excludente e segregador, o medo de sofrer preconceito e o desconhecimento dos próprios direitos parece silenciar esses alunos.

Esta pesquisa também apontou uma importante demanda regional de alunos com deficiência em Caruaru e em mais 46 municípios do seu entorno. Esse é um fato relevante a ser considerado, sobretudo, pelo descompasso entre as ações de inclusão desenvolvidas na educação básica e no ensino superior. Os dados mostram que houve um salto no número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica e a tendência é que estes cheguem também em maior número à universidade. O desafio é alcançar dados qualitativos que deem conta dessa demanda.

A sugestão é que o Centro Acadêmico do Agreste, numa postura proativa, desenvolva planos de adequação arquitetônica de acessibilidade para seus diversos ambientes, e de aquisição gradual de acervo acessível para a biblioteca, além de recursos tecnológicos para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária, em cooperação e de forma articulada com o setor de ações integrativas da PROAES/UFPE, que já deu os primeiros passos nessa direção.

Transformar sistemas educacionais regulares em sistemas educacionais inclusivos envolve uma complexidade de aspectos e ações. Entre o planejamento e a implementação há um longo caminho a ser percorrido, que envolve aspectos de gestão e políticos.

O direito à educação de qualidade tem, cada vez mais, se tornado um direito humano irrefutável, fazendo com que países desenvolvidos e em desenvolvimento formulem políticas e leis baseadas em princípios morais e

políticos que garantam esse direito. No entanto, como bem destaca Laplane (2006), algumas questões permanecem: por que é tão difícil à implementação de políticas de inclusão educacional? Por que é tão larga a brecha entre as políticas e as práticas? (LAPLANE, 2006, p. 710).

Para Hill (2006, p. 86), muitos dos problemas de implementação surgem da tensão existente entre as premissas normativas do governo, isto é, o que deve ser feito e como deve acontecer, e a luta e o conflito de interesses (a necessidade de negociar e conciliar) que refletem o “processo pelo qual se obtém e mantém poder e influência para perseguir metas ideológicas”.

Nesse sentido, a implementação de políticas de inclusão educacional é marcada por um arcabouço de leis e documentos oficiais que orientam as ações, contudo, as práticas estão condicionadas tanto às tensões e conflitos sociais quanto às propriedades dos sistemas educacionais.

Em resposta a este conflito, consolidar políticas institucionais de acessibilidade é contribuir, de forma efetiva, para que o paradigma da inclusão educacional torne-se realidade, assegurando o direito à educação na vida de todas as pessoas. Adotar políticas de inclusão pode trazer uma nova visão para CAA, torná-lo uma referência para outras instituições de ensino superior da região e integrar os alunos hoje silenciados.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARCOVERDE, A. C. B. Uma Visão Institucional para Avaliação de Políticas Públicas. In: MACHADO, N. (Org.). *Gestão Baseada em Resultado no Setor Público*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 17-33.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Ranking do IDHM dos municípios do Brasil. PNUD; IPEA; FJP, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

AZEVEDO, J. L. de. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

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

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. 1996.

_____. *Lei nº 10.098/2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172/01. 2001.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação Especial*. Brasília: MEC/SEEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Inclusão direito a diversidade*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: SEESP, 2007.

_____, Ministério da Educação. *REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Expansão. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Documento orientador programa INCLUIR – acessibilidade da educação superior*. Brasília: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de direitos Humanos. *Programa nacional de acessibilidade*. BRASIL, 2004. Disponível em: <porta.mj.gov.br/sedh/ct/apoio_2004/programa_acessibilidade_ppd.htm>. Acesso em: 22 out. 2013.

BRUNO, M. M. G. *Educação infantil: saberes e práticas de inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 mar 2013.

CAMISÃO, V. *Acessibilidade*. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/cv/CV_Veronica_2003.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3 ed.rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (org.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004. Disponível em: <www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>. Acesso em 10 out. 2012.

_____, R.; FERREIRA, J. R. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em:

<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAVIA, E; FERRAREZI, E (Org.). *Políticas públicas*; coletânea. Brasil: ENAP, v. 2, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*.

Disponível em:<

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004>. Acesso: 02 jul. 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: CORTEZ, 2005.

LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais Especiais*. Natal: EDUFRRN, 2013.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 2006, v.14, n. 53, p. 507-525. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

MASINI, E. F. S. Psicopedagogia e Inclusão – o papel do profissional e da escola. In: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, vol.20, nº 61, 2003, p.02-06.

MATIAS-PEREIRA, J. *Manual de Gestão Pública Contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Indicadores Consolidados Enem 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2013.

MENDES, E. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, dez. 2006. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 02 out. 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINETTO, M. de F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOURA, M. S. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAULINO, M. M.; SANTOS, M. P. dos. *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. *Los fundamentos filosóficos y el concepto de la educación inclusiva*. Disponível em:<https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_731/a_9943/9943.pdf> Acesso em: 20 nov. 2013.

RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. de P. (Org.). *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2008.

RUA, M. das G. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos*. Washington, Indes/BID, 1997, mimeo.

SANTOS, M. P. dos, PAULINO, M. M (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e prática*. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZ, Elisabete. *Políticas Públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-39.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

_____, R. K. Educação inclusiva: barreiras e soluções. *Revista Incluir*, São Paulo, n. 12 jul./ago. 2011, p. 53. Disponível em:<

http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=463&educacao_inclusiva_barreras_e_solucoes>. Acesso em: 05 de mar. 2013.

_____, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? *Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados*, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p. 8-11. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000107&pid>. Acesso em: 12 abr. 2013.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2009.

WERNECK, C. *Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?* Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____, C. Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual. In: *Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. Rio de Janeiro: WVA, 2002, p.16-17. Disponível em: <libras.dominiotemporario.com/fsh/integracaoouinclusao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE – MGP**

Roteiro: Acessibilidade arquitetônica (aspecto estrutural)

Siglas relacionadas aos parâmetros antropométricos

M.R. – Módulo de referência (considera-se o módulo de referência a projeção de 0,80 m por 1,20 m no piso, ocupada por uma pessoa utilizando cadeira de rodas);

P.C.R. – Pessoa em cadeira de rodas;

P.M.R. – Pessoa com mobilidade reduzida;

1. ACESSOS E CIRCULAÇÃO
<p>1.1. Número total de vagas no estacionamento</p> <p>_____</p> <p>Vaga de estacionamento exclusiva para pessoas com deficiência com sinalização (pictograma) vertical e horizontal – SIM () NÃO ()</p> <p>Quantas? _____</p> <p>Notas descritivas/Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>1.2. Área de embarque e desembarque de passageiros em transporte coletivo (ônibus) acessível a PCR ou PMR? SIM () NÃO ()</p> <p>Notas descritivas/Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>1.3. Rotas acessíveis às áreas administrativas e de uso comum? SIM ()</p> <p>NÃO () Com sinalização? SIM () NÃO ()</p> <p>Notas descritivas/Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>1.4. RAMPAS – com inclinação adequada? SIM () NÃO ()</p> <p>Possuem corrimão em ambos os lados? SIM () NÃO ()</p> <p>Notas descritivas/Observações:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>1.5. ESCADAS Possuem sinalização nos degraus (borda do piso)? SIM () NÃO () Primeiro e último degraus de cada lance de escada com sinalização de alerta? SIM () NÃO () Corrimão em ambos os lados dos degraus? SIM () NÃO () Notas descritivas/Observações: _____ _____</p>
<p>1.6. ELEVADOR Possui sinalização de acessibilidade SIM () NÃO () Possui sinalização tátil de alerta na entrada? SIM () NÃO () O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 m)? SIM () NÃO () Notas descritivas/Observações: _____ _____</p>
<p>2. AMBIENTES ADMINISTRATIVOS E DE USO COMUM</p>
<p>2.1. ESCOLARIDADE O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 m)? SIM () NÃO () Mobiliário interno acessível a PCR e PMR? SIM () NÃO () Notas descritivas/Observações: _____ _____</p>
<p>2.2. BIBLIOTECA O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 m)? SIM () NÃO () Mobiliário interno acessível a PCR e PMR? SIM () NÃO () Balcão de atendimento e terminais de consulta acessíveis a PCR e PMR? SIM () NÃO () Notas descritivas/Observações: _____ _____</p>
<p>2.3. SALAS DE AULAS Quantidade de salas que compõem o CAA _____ Capacidades das salas (média) _____ O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 m)? SIM () NÃO () Existem lugares reservados para PCR ou PMR? SIM () NÃO () Quantos? _____ Possuem sinalização de acessibilidade SIM () NÃO () Notas descritivas/Observações: _____ _____</p>

2.4. SALAS DOS PROFESSORES

Quantidade de salas que compõem o CAA _____

O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM () NÃO ()

Possuem sinalização de acessibilidade SIM () NÃO ()

Notas descritivas/Observações:

2.5. LABORATÓRIOS

Quantidade de laboratórios existentes no CAA _____

Capacidades total de cada laboratório _____

O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM () NÃO ()

Possui espaço/mobiliário acessíveis a PCR ou PMR? SIM () NÃO ()

Quantos? _____

Possuem sinalização de acessibilidade SIM () NÃO ()

Notas descritivas/Observações:

2.6. AUDITÓRIOS

Quantidade de auditórios no CAA _____

Capacidades total de assentos de cada auditório _____

O vão livre da porta de entrada atende aos padrões mínimos de acessibilidade (0,80 mm)? SIM () NÃO ()

Existem lugares reservados para PCR ou PMR? SIM () NÃO ()

Quantos? _____

Possuem sinalização de acessibilidade SIM () NÃO ()

Notas descritivas/Observações:

Notas descritivas/Observações:

APÊNDICE B – Roteiro

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE – MGP**

Documento: Roteiro de entrevista semiestruturada – coord. núcleos

1. IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA
Local: _____
Data: _____ Horário início: _____ Horário término: _____
Autorização nº: _____ ID Áudio: _____
2. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
Nome: _____
Formação: _____
Cargo/Função: _____
Tempo no cargo: _____
3. Quais os cursos que compõem o núcleo de: _____
4. Quantidade atual de alunos vinculados ao núcleo: _____
5. A matriz curricular dos cursos que formam o referido núcleo possui, em seus componentes curriculares obrigatórios e/ou eletivos, disciplinas que abordam aspectos da educação inclusiva? Quais?
5. Existem, em andamento ou concluídos, projetos de pesquisa e/ou extensão voltados para a temática da inclusão educacional de pessoas deficientes? Quais? Professor que coordena?
DIMENSIONAMENTO E CARCTERIZAÇÃO DO PÚBLICO ALVO (por Núcleo)
6. Existem alunos deficientes vinculados ao núcleo? Quanto?
7. Tipo de deficiência: Deficiência Física () Deficiência Visual () Deficiência Auditiva () Outra() Qual? _____ Quantidade: _____
8. Foi necessária alguma adaptação curricular e/ou estrutural para atender a necessidade educacional especial desses alunos? Quais?
9. Qual sua concepção sobre a inclusão educacional de alunos deficientes no ensino regular?
10. Na sua opinião, os ambientes do CAA atendem aos requisitos de acessibilidade previstos nas normas e legislação vigentes? Em quais aspectos?
11. As ações voltadas para inclusão de alunos deficientes, desenvolvidas na educação básica, têm reflexos no ensino superior? De que forma?
12. Em sua opinião, quais ações desenvolvidas ou em desenvolvimento no Centro Acadêmico do Agreste-CAA favorecem o acesso e permanência com qualidade do estudante com deficiência?
13. Que sugestões daria ao CAA no sentido de contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência do estudante com deficiência na universidade

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA
O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE – MGP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, CPF _____ declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os desafios do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (2009-20012)” desenvolvida por Ianara Alves de Almeida, mestranda do Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por prof^a Dr^a Cátia Wanderley Lubambo, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (81) 8879 8130 ou e-mail catia.lubambo@fundaj.gov.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos acadêmicos do estudo, podendo a mesma resultar em publicação. Minha colaboração se fará através de gravação de entrevista e/ou respondendo a questionário escrito a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caruaru, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura da pesquisadora:

Anexos

ANEXO A – Resolução 45/91, da ONU.

Assembleia Geral das Nações Unidas - 1990

O item 1 desta resolução destaca o termo "uma sociedade para todos" e o item 4 estabelece o ano de 2010 como meta para se concluir uma sociedade para todos. (N.T.)

Tradução de Romeu Kazumi Sasaki

A Assembleia Geral,

Recordando todas as suas relevantes resoluções como um plano de ação de longo prazo, por exemplo, a resolução 37/52 de 3 de dezembro de 1982, pela qual ela adotou o Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência, e a resolução 37/53 de 3 de dezembro de 1982, na qual, *inter alia*, ela proclamou o período de 1983-1992 como a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas;

Recordando também a sua resolução 43/98 de 8 de dezembro de 1988, na qual ela instou os Países Membros, as organizações intergovernamentais e as não-governamentais pertinentes a passarem para a ação, em todos os níveis apropriados, as prioridades dos programas e atividades mundiais durante a segunda metade da Década, a exemplo daqueles estabelecidos no anexo a esta resolução;

Recordando, além disso, a solicitação ao Secretário-Geral feita em sua resolução 43/98 para que seja conduzido um estudo de viabilidade das implicações financeiras e administrativas substantivas dos meios para marcar o fim da Década em 1992, estudo esse que incluiria uma revisão do progresso mundial alcançado e os obstáculos encontrados durante a Década e ofereceria um mecanismo para preparar as ações necessárias até 2000 e após esse ano;

Recordando a resolução 1989/52 do Conselho Econômico e Social de 24 de maio de 1989, em particular o parágrafo 9, no qual o Conselho convida o Secretário-Geral a convocar, em conexão com a preparação do estudo de viabilidade, uma reunião de peritos em 1990 para aconselhar sobre os melhores meios possíveis para marcar o fim da Década;

Tendo considerado com interesse e reconhecimento o relatório do Secretário-Geral sobre o estudo de viabilidade dos meios alternativos para marcar o fim da Década, o qual foi baseado nos resultados de uma reunião de peritos realizada in Jarvenpaa, Finlândia, nos dias 7 a 11 de maio de 1990, a convite generoso e com apoio financeiro do Governo da Finlândia;

Registrando a sugestão contida no relatório do Secretário-Geral que considera a proposta de uma conferência ministerial mundial para marcar o fim da Década;

Tendo em mente a resolução 1990/26 do Conselho Econômico e Social de 24 de maio de 1990 sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, na qual o Conselho autorizou a Comissão de Desenvolvimento Social a considerar, em sua 32ª sessão plenária, o estabelecimento de um grupo de trabalho *ad hoc* aberto, constituído de peritos governamentais e financiado por contribuições voluntárias, o qual terá por objetivo elaborar as normas sobre a equiparação de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiência;

Observando com satisfação que a Década de 80, durante a qual tiveram observância o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, foi um período de esforços mundiais de sensibilização e conscientização em relação aos direitos e necessidades das pessoas com deficiência;

Convencida da necessidade de transformar esta consciência em ações;

Observando com preocupação a situação econômica e social deteriorada em alguns países em desenvolvimento, a qual afeta adversamente os grupos vulneráveis, inclusive pessoas com deficiência;

Cônsua da necessidade de esforços novos e combinados, de ações mais vigorosas e amplas e de medidas em todos os níveis para atingir os objetivos da Década;

Expressando seu reconhecimento pelos esforços de vários Países Membros durante a Década para melhorar as condições e o bem-estar das pessoas com deficiência e o desejo daqueles países em envolver pessoas com deficiência e suas organizações em todos os assuntos que lhes digam respeito;

Cônsua do problema que surge em alguns países em relação à tradução dos termos "impedimento", "deficiência", "incapacidade" e "pessoas deficientes" utilizados no Programa Mundial de Ação;

Observando com gratidão o generoso apoio, ao Fundo Voluntário da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, oferecido por alguns Governos através de contribuições voluntárias;

Cônsua do importante papel desempenhado por comitês nacionais em promover a implementação do Programa Mundial de Ação;

Incentivada pelo surgimento de organizações de pessoas com deficiência em algumas partes do mundo e pela sua influência positiva sobre a imagem e as condições das pessoas com deficiência;

Reconhecendo como atividades importantes para marcar o fim da Década o Congresso Mundial da Rehabilitation International, o Congresso Mundial da Disabled Peoples' International, a Assembleia Geral da União Mundial de Cegos, o Independence 92 e outros relevantes eventos que acontecerão em 1992;

Observando a importante contribuição que está sendo feita por outras organizações não-governamentais para melhorar o *status* das pessoas com deficiência:

Desejosa de incentivar a implementação contínua do Programa Mundial de Ação para além da Década:

1. Enfatiza a necessidade de atingir os objetivos estabelecidos na agenda de ações até o fim da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e além da Década, bem como o esboço preliminar de uma estratégia de longo prazo até 2000 e além desse ano: uma sociedade para todos, conforme consta no relatório do Secretário-Geral sobre o estudo de viabilidade dos meios alternativos para marcar o fim da Década;

2. Convida os Países Membros, as agências especializadas e outros órgãos e organizações do sistema das Nações Unidas e as organizações intergovernamentais e as não-governamentais a implementarem a agenda de ações e o esboço preliminar, bem como a utilizarem esses documentos como diretrizes e estímulos para a preparação de:

(a) Agendas de ações nacionais, regionais e internacionais voltadas à montagem de bem focalizadas atividades em todos os níveis para beneficiar pessoas com deficiência, de tal forma que as agendas estejam em conformidade com a cultura, os costumes, as tradições, o nível de desenvolvimento socioeconômico e as restrições de recursos de cada país;

(b) Planos estratégicos de longo prazo com precisos alvos a serem atingidos nas áreas de prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades por volta do ano 2000;

3. Afirma que, na implementação da agenda de ações, é necessário ser dada atenção especial às pessoas com deficiência de países em desenvolvimento;

4. Solicita ao Secretário-Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010 e de responder mais adequadamente às muitas solicitações de serviços de assistência e consultoria;

5. Enfatiza a necessidade de prioridades a serem dadas, dentro dos recursos existentes, aos programas de ação que irão renovar o consenso internacional a respeito do compromisso político dos Países Membros para com a implementação do Programa Mundial de Ação para além da Década e que irão assegurar a melhoria contínua da situação das pessoas com deficiência;

6. Solicita ao Secretário-Geral para que ajude os Países Membros no estabelecimento e fortalecimento dos comitês nacionais sobre assuntos de deficiência e dos órgãos coordenadores semelhantes e que promova e apoie a criação de organizações eficazes de pessoas com deficiência, incluindo organizações representativas superiores;
7. Solicita também ao Secretário-Geral que reveja a tradução, para os idiomas oficiais das Nações Unidas, dos termos "impedimento", "deficiência", "incapacidade" e "pessoas deficientes" utilizados no Programa Mundial de Ação;
8. Enfatiza a necessidade de identificar medidas específicas para fortalecer a Unidade de Pessoas Deficientes do Centro de Desenvolvimento Social e Assuntos Humanitários, do Secretariado das Nações Unidas, a fim de torná-la capaz de implementar os objetivos da Década dentro dos recursos existentes;
9. Acolhe o apoio já oferecido por alguns Governos ao Fundo Voluntário da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas e solicita mais contribuições voluntárias a fim de fortalecer a Unidade de Pessoas Deficientes para torná-la capaz de desempenhar suas funções essenciais;
10. Reafirma que os recursos do Fundo Voluntário devem ser utilizados para apoiar atividades catalizadoras e inovadoras a fim de implementar mais ainda os objetivos do Programa Mundial de Ação dentro da estrutura da Década, com prioridade dada, se adequada, aos programas e projetos dos países menos desenvolvidos;
11. Convida Governos e organizações não-governamentais a continuarem dando suas contribuições ao Fundo Voluntário e pede aos Governos e organizações não-governamentais que ainda não fizeram isso para que considerem contribuir para o Fundo Voluntário, permitindo assim que este responda eficazmente à crescente demanda por assistência;
12. Convida também os Países Membros a submeterem ao Secretário-Geral relatórios nacionais atualizados sobre a implementação da agenda de ações;
13. Solicita ao Secretário-Geral que relate sobre a implementação da presente resolução à Assembleia Geral em sua 46ª sessão plenária;
14. Decide incluir na agenda provisória da sua 46ª sessão plenária o item intitulado "Implementação do Programa Mundial de Ação relativo a Pessoas com Deficiência e a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas".

Assembleia Geral das Nações Unidas, 68a Sessão Plenária.
Nova York, 14 de dezembro de 1990.

ANEXO C – PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.