

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E**  
**DOUTORADO**

**NADIJA GOMES BRUNELLI**

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
ACESSO E PERMANÊNCIA NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO.**

Salvador - Bahia  
2015

**NADIJA GOMES BRUNELLI**

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
ACESSO E PERMANÊNCIA NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE  
ENSINO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Theresinha  
Guimarães Miranda

Salvador - Bahia  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Brunelli, Nadija Gomes.

Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino / Nadija Gomes Brunelli. - 2015.

118 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Theresinha Guimarães Miranda.

Dissertação (mestrado) – Educação e Diversidade - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Jovens com deficiência - Educação. 4. Universidade e faculdades públicas – Salvador (BA). 5. Direito à educação I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.9046 23. ed.

**NADIJA GOMES BRUNELLI**

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ACESSO E  
PERMANÊNCIA NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Data da aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)  
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Félix Marcial Diaz Rodríguez  
Doutor em Educação pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona (UPEJV)  
Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Susana Couto Pimentel  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Aos estudantes com deficiência do IFBA *Campus* de Salvador  
Os que já foram, os que são e os que virão  
Por todos os dias que me levam a pensar diferente e buscar formas diferentes de  
aprender, ensinar e conviver.  
À Tici, por um mundo ainda melhor e mais inclusivo, todo meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro lugar, à Deus, pela dádiva da vida.

À família, por compreender as ausências e apoiar nos momentos de dificuldade.

Aos amigos e colegas do IFBA, pelo apoio, incentivo e participação na construção desse trabalho.

Aos estudantes com e sem deficiência do IFBA *Campus* de Salvador, que todos os dias contribuem para minha reflexão sobre a inclusão.

Aos colegas e professores do GEINE, pela colaboração no decorrer do mestrado.

À professora Theresinha, pelo apoio, compreensão e incentivo.

Aos professores participantes da qualificação e da defesa, obrigada pelas contribuições.

À Henrique, meu companheiro, meu porto seguro, que nunca deixa de acreditar, que nunca me deixa desistir, incentivador constante das minhas conquistas.

A todos e a todas, meu MUITO OBRIGADA!

BRUNELLI, Nadija Gomes. **Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino**. 118f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. O viés desta pesquisa são o acesso e a permanência desses estudantes numa instituição pública de ensino. Objetivando analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia, esta pesquisa identificou os fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, analisou os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior, relacionando o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com as bases teóricas da inclusão. Os fundamentos teóricos apresentados foram as políticas públicas educacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiência e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino superior, onde foram apresentadas concepções sobre a educação de pessoas com deficiência, políticas de acesso e permanência, além de estudos sobre a deficiência e a inclusão no ensino superior. Utilizando o método do estudo de caso, do tipo descritivo, esta pesquisa estudou o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* de Salvador. Evidenciou-se que, embora a referida instituição tenha construído um escopo normativo que preconize a inclusão de pessoas com deficiência e tenha um núcleo de inclusão em funcionamento, as condições de acessibilidade, as adaptações metodológicas e pedagógicas, a formação dos docentes, ainda são insuficientes para atender a demanda desse público, que tem apresentado um alto número de evasão e baixo índice de conclusão. Concluiu-se que, para superação dessa realidade, são necessárias a efetivação das políticas já vigentes na instituição, com o fomento da capacitação docente, a efetivação de adaptações metodológicas, uma maior estruturação do núcleo de inclusão, assim como a implantação do tempo formativo diferenciado para os estudantes com deficiência. Com essas ações, algumas já previstas no escopo normativo institucional, mas ainda não efetivadas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* de Salvador, poderá alcançar uma prática educacional inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Deficiência. Acesso. Permanência.

BRUNELLI, Nadija Gomes. **Students with disabilities in higher education: access and permanence in a public educational institution.** 118f. Thesis (MS) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, 2015.

## ABSTRACT

This research addresses the inclusion of people with disabilities in higher education. The bias of this research are the access and the permanence of these students in a public educational institution. Aiming to analyze the process of inclusion of students with disabilities in a public higher education institution of Bahia, this research identified the factors that interfere in the process of inclusion of students with disabilities in higher education, analyzed the academic indicators such students during their training in higher education, relating the process of inclusion of students with disabilities in higher education with the theoretical bases of inclusion. The presented theoretical foundations were educational public policies for the education of persons with disabilities and the inclusion of people with disabilities in the context of higher education, which were presented views on the education of persons with disabilities, access policies and permanence, as well as studies on disability and inclusion in higher education. Using the case study method, descriptive, this research studied the process of inclusion of students with disabilities at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, Salvador Campus. It was evident that while the institution has built a regulatory scope which would include the inclusion of people with disabilities and get an include core operating, accessibility conditions, methodological and pedagogical adaptations, training of teachers, are still insufficient to meet the needs of this audience, which has had a high number of dropout and low completion rate. It was concluded that to overcome this reality, are necessary to effect the already existing policies in the institution, with the promotion of teacher training, the realization of methodological changes, more organized core of inclusion as well as the introduction of differentiated training time for students with disabilities. With these actions, some already provided in the institutional normative scope, but not yet implemented, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, Salvador Campus, can achieve an inclusive educational practice.

Keywords: Inclusive Education. Higher Education. Disabilities. Access. Permanence.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nas instituições públicas de ensino superior da Bahia – Vestibular 2014 .....	45
Quadro 2	Distribuição dos estudantes por tipo de deficiência – entre os anos letivos de 2009-2014 .....	67
Gráfico 1	Distribuição dos estudantes com deficiência por sexo e faixa etária – 2009-2014 .....	68
Gráfico 2	Distribuição dos estudantes com deficiência por curso – 2009-2014 .....	69
Quadro 3	Distribuição dos estudantes por tipo de deficiência, especificidade e curso – 2009-2014 .....	70
Quadro 4	Distribuição dos estudantes por forma/nível de ensino e tipo de deficiência – 1º Semestre de 2014 .....	71
Gráfico 3	Dificuldades de Acessibilidade .....	95
Gráfico 4	Permanência dos estudantes cadastrados 2009 – 2014 .....	96
Quadro 5	Relação tipo de deficiência, recurso de adaptação utilizado e número de estudantes evadidos – 2009-2014 .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAE	Coordenação de Atenção ao Estudante
CAPNE	Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUP	Conselho Superior do IFBA
DEPAE	Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Incluir	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TECNEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....	16
2.1 SÉCULOS XIX E XX .....	17
2.2 A PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI .....	23
2.3 INÍCIO DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI .....	30
<b>3. A INCLUSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	37
3.1 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	40
3.2 ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	49
<b>4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b> .....	59
4.1 PERCURSO METODOLOGICO .....	61
4.2 LOCAL DA PESQUISA .....	63
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	66
<b>5. A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b> .....	72
5.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS .....	72
5.2 ACESSIBILIDADE .....	83
5.3 DESEMPENHO ACADÊMICO .....	95
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
REFERÊNCIAS .....	106
ANEXO .....	117

## 1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, são várias as concepções a respeito das pessoas com deficiência, que se traduzem no uso de termos variados e muitas vezes equivocados, como os hoje abandonados: idiota, subnormal educável, delicado, imbecil (COOL, 2004). Esta variedade de concepções se deu a partir da tentativa de classificação, onde se buscou avaliar e categorizar diferentes distúrbios e transtornos, de acordo com as ideias e preceitos vigentes em cada época. A linguagem utilizada para se referir às pessoas com deficiência estava impregnada de “violência e de eufemismos discriminatórios” (DINIZ, 2007), pois empregava termos como “aleijado, manco, retardado” (DINIZ, 2007).

Desse modo, pode-se perceber que a maneira como eram denominadas as pessoas que tinham algum tipo de necessidade especial refletia a forma como elas eram vistas, tratadas e valorizadas na sociedade. Houve uma mudança, que pode ser considerada lenta e gradual, mas que ocorreu, na posição que estas pessoas ocupavam na sociedade: de alguém que era deixado de lado, muitas vezes encarcerado, para alguém que podia receber alguma educação e aprender algum ofício, tornando-se um indivíduo produtivo e, portanto, considerado capaz.

Somente a partir dessa mudança de concepção que a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, por consequência, na sociedade tornou-se uma premissa na legislação brasileira. Como exemplo, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 20/12/1996, com redação dada pela Lei nº 12.796, 04/04/2013) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e no Artigo 4º, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (GOTTI, 2004), em conformidade com o princípio da equidade, que reconhece as diferentes nuances envolvidas no processo educacional e valorizando o papel transversal do atendimento especializado.

Esse mesmo marco legal garante, ainda nos seus princípios, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (GOTTI, 2004), além de, no capítulo sobre a Educação Especial, assegurar a educação especial voltada para

o trabalho, como meio de garantir a efetividade da participação em sociedade das pessoas com deficiência.

Sobre a inclusão, Sasaki (1997) refere que este processo favorece a organização social, possibilitando mudanças tanto nos espaços físicos quanto no pensamento das pessoas, beneficiadas com o convívio com a diversidade. Para este autor, a inclusão é:

“um movimento simultâneo, duplo, de reciprocidade, de aliados, de parcerias e não mais de favor, de caridade, mas uma questão de direitos, uma questão até de justiça social, para que todos possam fazer uma sociedade modificada.” (SASSAKI, 1997, p. 50).

Para Oliveira (2011), em sociedades contemporâneas, o ensino superior é o principal instrumento de transmissão da experiência cultural, científica e tecnológica produzida pela humanidade e um dos motores do desenvolvimento econômico.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições públicas voltadas para a educação técnica e profissional, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008 a partir, em sua grande maioria, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, tornaram-se portanto instrumentos garantidores da inclusão social das pessoas com deficiência devido ao seu foco na formação profissional.

A partir das atividades laborativas realizadas como psicóloga e membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNE) no Instituto Federal da Bahia (IFBA), que se mobilizou a investigação dos processos educativos sobre a égide da inclusão. Pôde ser observado nesse Núcleo o progressivo o número de estudantes com deficiência que se matriculam, principalmente no *campus* de Salvador.

Em consonância com os fatores abordados, questionamentos se apresentam para esta pesquisa, servindo como cerne para a mesma. A saber:

Como tem se apresentado a trajetória de formação na educação superior de estudantes com deficiência numa instituição pública?

Nesta trajetória, de que maneira tem se configurado o desenvolvimento acadêmico desses estudantes?

O processo de formação desses estudantes contempla os pressupostos teóricos da inclusão?

Através destas questões, se apresenta como objetivo geral:

Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia.

E, como objetivos específicos:

1. Identificar os fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.
2. Analisar os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior.
3. Relacionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com as bases teóricas da inclusão.

Portanto, tratar o tema da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação, especificamente no ensino superior, é de valiosa importância uma vez que se pode verificar a situação atual, analisar a maneira como esta inclusão tem sido efetivada e propor medidas que ampliem ainda mais o acesso desse público a educação. Entrementes, a partir do acesso a educação, garante-se o acesso ao mundo do trabalho, reforçando-se a inclusão social das pessoas com deficiência. Destarte, analisar o processo de inclusão numa instituição de ensino superior fomenta a qualidade da educação, estimula a preparação e qualificação da instituição para a formação das pessoas com deficiência.

Sobrepondo-se a isso, a realização de uma pesquisa nesta área pode subsidiar o trabalho do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais e de outros núcleos de inclusão e acessibilidade, fomentando a permanência desses estudantes e, mais importante, a sua saída com êxito, com a conclusão do curso, edificando assim a função social de uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

Este trabalho é apresentado em seis capítulos, cujo primeiro é essa Introdução. O capítulo 2 apresenta as políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para às pessoas com deficiência, significadas através dos paradigmas vigentes em cada época. No terceiro capítulo, são apresentados aspectos da inclusão no contexto do ensino superior, tratando a questão da deficiência, políticas de acesso ao ensino superior e estudos sobre a deficiência e inclusão no ensino

superior permeadas sobre as concepções sobre a educação de pessoas com deficiência e políticas de acesso e permanência.

No capítulo Percurso Metodológico foi explicitada a metodologia utilizada nesta pesquisa, a saber, o estudo de caso. Também nesse capítulo foram apresentados o local e os sujeitos da pesquisa. No Capítulo 5, A trajetória de estudantes com deficiência numa instituição de ensino superior, foram demonstrados os achados desta pesquisa sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* de Salvador. As análises revelaram que, embora a referida instituição tenha construído um escopo normativo que preconize a inclusão de pessoas com deficiência e tenha um núcleo de inclusão em funcionamento, as condições de acessibilidade, as adaptações metodológicas e pedagógicas, a formação dos docentes, ainda tem sido insuficientes para atender a demanda desse público, que tem apresentado um alto número de evasão e baixo índice de conclusão

Apesar dos avanços nas políticas institucionais, que estão em consonância com o escopo normativo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do Brasil, a prática dessas políticas ainda não se concretizou nessa instituição. A acessibilidade ainda não atende a todos os critérios propostos na normatização brasileira, atingindo parcialmente resultados satisfatórios, o que tem refletido nos indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.

Esta pesquisa buscou contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Ao lançar luz sobre como tem se dado o processo de inclusão desses estudantes nessa instituição, se vislumbram também ações e reações para modificar o atual panorama.



## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

As mudanças nos paradigmas a respeito das pessoas com deficiência acarretaram em mudanças também na forma como são vistas, tratadas e consideradas. A forma como se pensa a deficiência e, por conseguinte, como se atua com ela foi se modificando no transcorrer do tempo e das transformações sócio históricas. Quando o paradigma do misticismo era vigente, era comum que as pessoas com deficiência fossem deixadas a própria sorte, muitas vezes, marginalizadas e excluídas por causa da sua condição de deficiência e, portanto, afastadas da perfeição, da semelhança com Deus (PACHECO e COSTAS, 2006).

Com a vigência do paradigma da institucionalização, as pessoas com deficiência permaneceram sendo consideradas inaptas e inadequadas, mas, ao invés de deixadas a própria sorte (e muitas vezes, à morte), elas passaram a ser confinadas em instituições e hospitais especializados, decisão tanto baseada numa concepção assistencialista quanto por conta do risco que acreditavam que as pessoas com deficiência poderiam levar para a sociedade (PACHECO e COSTAS, 2006).

Com a realização de estudos na área médica, psicológica e pedagógica a respeito da deficiência e com a ascensão de um modelo médico-assistencialista, foram surgindo mudanças nas concepções sobre a deficiência. As pessoas com deficiência foram se tornando indivíduos passíveis de receber educação e, portanto, capazes de contribuir para a sociedade (COLL, 2004; PACHECO e COSTAS, 2006).

A partir da segunda metade do século XX, com as mudanças e lutas da sociedade favoráveis aos direitos humanos, civis e sociais, transformou-se o modelo social vigente de exclusão. Segundo Diniz, “a deficiência passou a ser considerada como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como mulheres ou os negros (DINIZ, 2007, p. 16). A partir dessa concepção, buscou-se superar a exclusão provocada pela sociedade e a integração tornou-se o mote da educação voltada para as pessoas com deficiência. Para Oliveira (2011) “integrar significa uma aproximação maior entre os indivíduos com necessidades especiais e os considerados ‘normais’, sendo necessárias mais ações do que intenções, mais interações do que manifestações assistencialistas” (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

Entretanto, o paradigma da integração vem sendo substituído, desde o final do século XX pelo paradigma da inclusão. O respeito a diferença e a diversidade é a força motriz desse paradigma, onde a igualdade de oportunidades se dá pela organização de todos os espaços comuns para atender a todos, com equidade. Ao que se pode inferir que a inclusão está baseada em três direitos basais: direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e direito à participação social. Para Mantoan (2004):

(...) a inclusão remete à consideração da diferença, como um valor universal, que é disponível a todos, desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero, à humanidade como um todo. Viver a inclusão e entender as diferenças, eis um desafio que não é dos mais fáceis a enfrentar (MANTOAN, 2004, p. 17).

## 2.1 SÉCULOS XIX E XX

Considerando as variações e as mudanças de paradigmas, no seu início, a educação voltada para as pessoas com deficiência no Brasil organizou-se na forma de educação especial, ofertada como atendimento educacional especializado e substitutivo ao ensino regular. Desta maneira, desde o século XIX, foram criadas instituições especializadas e escolas especiais para atender esse público. Havia uma preponderância então da ideia de institucionalização, que, até meados do século XX, perdurou nas políticas públicas brasileiras voltadas às pessoas com deficiência.

Ainda na época do Império, com o apoio do então imperador D. Pedro II, foram implantadas duas instituições voltadas para a educação de pessoas com deficiência, ambas na cidade do Rio de Janeiro, sede do Governo Imperial: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). As duas instituições especializaram-se na educação de pessoas com deficiência, respectivamente visual e auditiva, funcionando como centros de formação para as pessoas com esse tipo de deficiência, principalmente na área da educação formal e na área das atividades de vida diária (BRASIL, 2010a).

O acesso à educação para as pessoas com deficiência tem evoluído desde então. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que tratava das diretrizes e bases da educação nacional, trazia um título denominado Da Educação de Excepcionais, que garantia no seu Artigo 88 que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade” (BRASIL, 1961, s.p.). Porém, somente este título, composto de um único artigo, se referia a educação de pessoas com deficiência no corpo desta lei.

Na lei seguinte, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases para a educação dos chamados de 1º e 2º grau, o seu Artigo 9º designava tratamento especial para as pessoas com deficiência física ou mental, as pessoas com atraso em relação a idade regular de matrícula e aos superdotados. Entretanto, como seria esse atendimento especial não foi especificado, ficando esta regulamentação a cargo dos conselhos de educação (BRASIL, 1971, s.p.). Esta pouca referência a educação de pessoas com deficiência nas leis que regiam a educação do país pode ser considerada reflexo do lugar ocupado pelas pessoas com deficiência na sociedade brasileira, que pouco se ocupava dos serviços educacionais dirigidos a esse público.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, cuja finalidade era “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973). Esse órgão, ligado ao então Ministério da Educação e Cultura, tinha por objetivo:

(...) proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade” (BRASIL, 1973, s.p.).

O CENESP iniciou a propositiva da integração, mas ainda apresentava um viés assistencialista, atuando de forma pontual, por meio de campanhas. Desta forma, mantinha-se uma concepção de políticas especiais para as pessoas com deficiência, não congruente com o acesso universal. Interessante ressaltar que,

nesse documento, ainda na década de 70, já se abordava o acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1973).

A Constituição Federal de 1988 define no seu 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” (BRASIL, 1988, s.p.; FÁVERO, 2005, p. 62). No Artigo 206, Inciso I, ela apresenta, dentre um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s.p.; FÁVERO, 2005, p. 62). E, no Artigo 208, dispõe como dever do Estado a “oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.; FÁVERO, 2005, p. 62). Esse dispositivo trabalha com a primazia do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino, entretanto, fica exposto um precedente por ser uma preferência e não a obrigação da educação especial na rede regular de ensino. Entretanto, ao trabalhar com a educação especial na escola regular, fica evidenciado que a perspectiva passou a ser da integração. Neste dispositivo legal, o termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência é a expressão “portador de deficiência”, que está presente em muitos dispositivos legais posteriores, esse foi um termo bastante difundido na legislação nacional, entretanto “as pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não ‘portam’ ou ‘carregam’ a deficiência como se fosse um objeto do qual se pode livrar, segundo sua vontade” (SASSAKI, 2002, p. 7).

Ainda no final dos anos 80, foi sancionada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelecia preceitos para assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, buscando a garantia de sua integração na sociedade. Para efetivação desta integração, a lei propunha medidas nas áreas da Educação, Saúde, Formação Profissional e do Trabalho, Recursos Humanos e Edificações (BRASIL, 1989). Na área da Educação, os seguintes itens foram apresentados:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Interessante que, apesar de posterior a lei de criação do CENESP, onde já configurava a educação especial também no ensino superior, a Lei nº 7.853/1989 não trouxe a educação especial para o bojo do ensino superior. Como contraponto, essa lei inovou ao apresentar medidas para os diversos aspectos que compõe a inclusão social das pessoas com deficiência, reconhecendo as várias dimensões que perfazem a autonomia e valoração social desse grupo. Entretanto, manteve o foco na integração, ao definir a matrícula compulsórias às pessoas com deficiência capazes de se integrar ao ensino regular (BRASIL, 1989), ou seja, só atendendo àqueles que dispusessem de condições de acompanhar o ensino regular.

Na década de 90, dois importantes documentos mundiais sobre a educação trouxeram contribuições para as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil. A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), também conhecida como Declaração de *Jomtien*, trazia em seus inúmeros artigos, que, a fim de alcançar o objetivo da educação para todos, deveria se garantir a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso a educação, promover a equidade, ampliar a educação básica, propiciar um ambiente adequado a aprendizagem”, dentre outros (UNESCO, 1990, s.p.). Nela, os países participantes reafirmam a educação como um direito fundamental de todos, assim como há o entendimento do seu papel essencial para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, como um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1990, s.p.).

Em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais promulgou que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, s.p.), pois

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios” (ABENHAIM, 2005, p. 43). Ambos, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, já apresentavam uma visão mais inclusiva da educação, mas o Brasil, apesar de ratificá-los, postergou sua aplicabilidade ao implantar outras legislações que não tinham esse referencial.

Como exemplo, ainda em 1994, o Brasil implanta a Política Nacional de Educação Especial, na qual se condicionava o acesso ao ensino regular àqueles que apresentassem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2010a, p. 12). A exigência desta condição revela que a educação voltada para as pessoas com deficiência ainda funcionava nos moldes da integração, onde o estudante com deficiência é quem tinha que se adaptar as especificidades da escola. Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial manteve a educação dos estudantes com deficiência com foco na educação especial.

Com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação voltada para as pessoas com deficiência ficou mais clarificada, ainda que tenha mantido alguns aspectos deficitários. No Título III, Artigo 4º, Inciso III, determina-se o atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais, mas expõe-se a preferência e não a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino (BRASIL, 1996a, s.p.; GOTTI, 2004, p. 103).

Mas a LDBEN apresenta outras atualizações em relação ao atendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Essa lei apresenta um capítulo dedicado à Educação Especial, apresentada como aquela que é oferecida aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDBEN apresenta ainda no Artigo 59 as garantias que os sistemas de ensino devem oferecer a esse público:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996a, s.p.).

Influenciada pela Declaração de Salamanca, na LDBEN já aparece o termo “pessoas portadoras de necessidades especiais”, entretanto, ela mantém um caráter integrador, ainda não se configurando como uma legislação que trabalhe nos moldes da inclusão.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência também foi um marco regulatório importante para a educação voltada para as pessoas com deficiência. A partir desse documento, a educação especial passa a ser uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, deixando então de ser um nicho exclusivo e excludente para as pessoas com deficiência. Outro importante ponto trazido por esse documento é o aspecto complementar da educação especial frente ao ensino regular (BRASIL, 2010a; GOTTI, 2004).

Nesta Política algumas outras proposições são trazidas e, dentre elas, se destaca a concepção de que a educação especial “caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (GOTTI, 2004, p. 258). O Art. 28 da Política trata da educação profissional de pessoas com deficiência e diz que esta pode ser ofertada nos diversos níveis de ensino (básico, técnico e tecnológico). No Artigo 29 está disposto que:

- as escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:
  - I – adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
  - II – capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
  - III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (GOTTI, 2004, p. 259).

É nessa Política também que estão descritas as características definidoras da condição de deficiência. Como nova redação foi dada pelo Decreto nº 5.296/2004, aprofundaremos esse tópico mais à frente. Fica evidenciado que, mesmo com as mudanças de paradigma já vigentes desde a metade da última década do século XX, até o final desse, o paradigma vigente nas legislações brasileiras foi o da integração.

## 2.2 A PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

A década seguinte, a partir dos anos 2000, foi muito fértil para a educação inclusiva. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, implantadas a partir da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), determinavam que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, p.69)

Este mesmo dispositivo previa ainda que, assim como as outras instituições de ensino, as instituições de educação profissional deveriam atender estudantes com “necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho” (BRASIL, 2001a, p. 76). Foi a partir dessa Diretriz, que se cunhou o uso do termo “necessidades educacionais especiais”, bastante difundido nos documentos a respeito da educação de pessoas com deficiência.

Também em 2001, é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2001-2011, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que expôs como objetivos globais para a educação nacional:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na



educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001b, s.p.).

O PNE também apresentou diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para os níveis e modalidades educacionais em vigor no Brasil. O diagnóstico apresentado pelo Plano para a Educação Especial demonstrou que, apesar da ampliação do número de matrículas, o acesso a educação para as pessoas com deficiência ainda é deficitário. Para possibilitar esta ampliação, o Plano sugere diversas ações, como

sensibilizações da comunidade escolar, adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado (BRASIL, 2001b, s.p.).

Ao propor estas ações, o Plano – baseado no diagnóstico – reconhece que a oferta de matrículas de pessoas com deficiência ainda é reduzida no ensino regular, que existe a necessidade de melhorar a formação docente, a acessibilidade dos prédios escolares e a ampliação do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010a). E como diretriz para a Educação Especial, o PNE propõe uma escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos” (BRASIL, 2001b, s.p.), que promova a educação especial nos diversos níveis de ensino, que inicie o atendimento a esse público tão logo que possível (de preferência, ainda na educação infantil). O Plano apresenta também como diretriz para as escolas especiais já existentes (como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e Institutos Pestalozzi) a sua reorientação, de forma que o trabalho desenvolvido seja voltado para o apoio às escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2001b).

O PNE traz quase trinta objetivos e metas para a Educação Especial no decênio 2001-2011, muitos dos quais deveriam estar efetivados cinco anos após o lançamento do plano. Dentre eles, destacam-se a instalação e ampliação das salas de recursos; ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência no ensino infantil e fundamental; implantação de centros especializados nas diferentes regiões que compõem os estados; disponibilização de áudios-livro, livros em Braille e ampliados no ensino fundamental; equipar as escolas de educação básica e superior

para o atendimento aos estudantes com deficiência; difundir o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos, seus familiares e para a comunidade escolar; padronização dos prédios escolares (públicos e privados) para atendimento às necessidades das pessoas com deficiência; articulação da educação especial com a educação para o trabalho; inclusão nos cursos de formação de áreas como Medicina, Arquitetura e Enfermagem, dentre outros, aspectos relacionados às pessoas com deficiência; incentivar realização de pesquisas voltadas para as especificidades do processo de aprendizagem das pessoas com deficiência; ampliação dos recursos voltados para a educação especial (BRASIL, 2001b). Entretanto, apesar de apresentar diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas bastante consistentes com a realidade da educação especial naquele momento, encerrado o decênio ao qual se referia o Plano, as resoluções foram insuficientes, não atingiram seus objetivos na totalidade.

Também em 2001, com a promulgação da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), o Brasil se comprometeu na busca pela eliminação de barreiras que impeçam o acesso a educação por parte das pessoas com deficiência (BRASIL, 2010a). Com o advento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, com as instituições públicas devendo garantir seu uso e difusão, além de ser incluída nos currículos de cursos voltados para a formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2010a). Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Em 2004, foi editado o Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Nesse decreto foram regulamentados o atendimento prioritário e as condições de acessibilidade, entendida como “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” (BRASIL, 2004, s.p.). Nesse decreto, as condições de acessibilidade descritas são de cunho: arquitetônico e urbanístico; aos serviços e transportes públicos; e à informação e à comunicação. Ele também apresenta o que são consideradas barreiras, descritas como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e

a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004, s.p.). Segundo esse decreto, as barreiras podem ser classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004, s.p.)

Nesse decreto também está disposto quem é a pessoa com deficiência, considerada como a pessoa que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas categorias abaixo descritas:

- a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
  - 1. comunicação;
  - 2. cuidado pessoal;
  - 3. habilidades sociais;
  - 4. utilização dos recursos da comunidade;
  - 5. saúde e segurança;
  - 6. habilidades acadêmicas;
  - 7. lazer; e
  - 8. trabalho;
- e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências

Este decreto é utilizado pelo Instituto Federal da Bahia para concessão ou não de reserva de vagas para candidatos com deficiência no Processo Seletivo, como exposto no Capítulo V.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, tornando-se, portanto emenda constitucional, trata no seu Artigo 24 sobre a Educação, colocando que os Estados Parte da ONU buscarão a efetivação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com os seguintes objetivos:

pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2011a, p. 47).

Para se alcançar esse feito, os Estados Partes deverão garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema regular de ensino, sob alegação de deficiência; que elas, as pessoas com deficiência, possam ter acesso a educação básica inclusiva; que sejam realizadas adaptações de acordo com as necessidades individuais, além de que seja ofertado o apoio individualizado necessário (BRASIL, 2011a). Outro aspecto de que trata esta Convenção, é a aquisição de competências, garantida por meio de uma educação “ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam o máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2011a, p. 48). Nessa Convenção, se cunhou o uso do termo “pessoas com deficiência”, atualmente utilizado, inclusive nesta pesquisa.

A Convenção procura assegurar ainda que os Estados Parte busquem garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso não somente a educação básica, mas também a educação superior, a educação profissional, a educação de jovens e adultos e a formação inicial e continuada, em igualdade de condições com outros estudantes (BRASIL, 2011a, p. 49). Esta Convenção é bastante completa no que concerne aos diversos aspectos que compõem os direitos das pessoas com

deficiência, como o direito das mulheres e crianças com deficiência, o reconhecimento de igualdade perante a lei, o acesso a justiça, dentre outros.

Em 2007, foi editado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano de Desenvolvimento da Educação, que tinha como objetivo a melhoria da educação no país em um prazo de quinze anos. Este plano apresentava como principais eixos para a educação de pessoas com deficiência:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2010a, p. 15).

Esse documento reafirma a busca da superação da oposição entre a educação especial e a educação regular, o que contraria o princípio da transversalidade, presente desde a década de 90. Ter o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior como um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação é significativo para a ampliação do acesso a educação desse público, muitas vezes anteriormente somente representado na educação básica.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta Política tem por objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência (...) nas escolas regulares” (BRASIL, 2010a, p. 19). Para tanto, ela preconiza a transversalidade da educação especial nos diversos níveis de ensino, a oferta do atendimento educacional especializado, o prosseguimento da escolarização, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e para a inclusão escolar, o envolvimento da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação entre vários organismos para a implementação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2010a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como diretrizes:

- a) a transversalidade da educação especial;
- b) define o atendimento educacional especializado;
- c) reafirma a importância do acesso das pessoas com deficiência à educação desde a educação infantil;

- d) ratifica a importância da educação especial na educação de jovens e adultos e na educação profissional, devido ao caráter do ingresso no mundo do trabalho;
- e) traz a importância da construção dos projetos pedagógicos voltados para a inclusão respeitarem a diferenças socioculturais presentes na educação indígena, quilombola e do campo;
- f) reafirma a educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) para estudantes surdos;
- g) preconiza a importância da formação inicial e continuada para os professores que atuam na educação especial;
- h) e atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade para ofertar as condições de acesso, tanto ao espaço escolar quanto aos recursos pedagógicos e a comunicação, na busca do atendimento às necessidades dos estudantes (BRASIL, 2010a).

A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola regular, com promoção do atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deveria atuar de forma articulada ao ensino regular, orientando para o atendimento das demandas desses estudantes. Ao invés de atuar de forma substitutiva ao ensino regular, ela orienta o atendimento das necessidades desses estudantes, assim como “orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2010a, p. 21).

Ainda no ano de 2008, foi instituído o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que tratava do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste decreto, foi estabelecido que o AEE é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). Este decreto aponta ainda que, para efetivo funcionamento, o AEE deve estar integrado a proposta pedagógica da escola, além de contemplar o envolvimento e participação da família e a articulação com as políticas públicas (BRASIL, 2008). O decreto define

que o público-alvo do AEE são os “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008).

Como objetivos do AEE foram apresentados:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Para tanto, nele estava previsto o apoio técnico e financeiro do MEC nas ações do AEE, a saber:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008).

Esse decreto apresentava então, como um dos objetivos do AEE a continuidade da oferta de condições para o avanço dos estudos nos níveis mais elevados de ensino, preconizando a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Os núcleos de acessibilidade não têm por função fornecer o AEE, mas ofertar condições de acessibilidade e adaptação para as demandas dos estudantes com deficiência no nível superior.

### 2.3 O INÍCIO DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

A legislação sobre o AEE foi revogada em 2011, através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que aborda a Educação Especial e o Atendimento

Educacional Especializado. Este decreto apresentou as seguintes diretrizes a educação especial:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011c, s.p.).

No seu Artigo 2º, o Decreto explicita o objetivo da Educação Especial, que deve assegurar a oferta de “serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011c, s.p.). O Decreto reafirma que o público da Educação Especial são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011c).

Assim como o decreto anterior, este também explicita que o AEE deve estar integrado a proposta pedagógica da escola, garantindo a participação dos estudantes e atendendo suas necessidades específicas, além de contar com a participação da família e de estar integrado às demais políticas públicas (BRASIL, 2011c). E apresenta como objetivos do AEE:

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



O Decreto contempla também o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino, a fim de ampliar a oferta do AEE. Esse apoio técnico e financeiro consistirá em:

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

A revogação do Decreto nº 6.571/2008 não foi ponto pacífico entre as pessoas que atuam na educação inclusiva. Um dos pontos controversos trazido pelo Decreto nº 7.611/2011 relaciona-se a dupla matrícula, para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma vez que, no corpo do texto, não fica claro que essa dupla matrícula também diz respeito a matrícula no AEE, conforme o disposto no Artigo 14, Parágrafo 1º: “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, s.p.). Isso poderia ser clarificado com a substituição do termo “educação especial” pela expressão “atendimento educacional especializado”.

Tanto no Decreto nº 6.571/2008 quanto no Decreto nº 7.611/2011, fica evidenciado que as salas de recursos multifuncionais deverão estar presentes na educação básica, até o ensino médio. E, no ensino superior, serão ofertados aos estudantes com deficiência núcleos de acessibilidade, para o acompanhamento de suas necessidades específicas.

No Plano Viver sem Limites, sancionado pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, o eixo da Educação, prevê a disponibilização do transporte escolar acessível, a adequação arquitetônica de escolas públicas e instituições federais de ensino superior, a implantação de novas salas de recursos multifuncionais e a atualização das já existentes, a oferta de até 150 mil vagas para

pessoas com deficiência em cursos federais de formação profissional e tecnológica. Para tanto, a pretensão era de investimentos na ordem de R\$ 1,8 bilhão até o ano de 2014 (Portal Brasil, 2011).

Segundo o Observatório do Viver Sem Limite<sup>1</sup>, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, as ações realizadas pelo Plano Viver sem Limites, no eixo da Educação, voltadas para o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, alcançaram os seguintes resultados, entre os anos de 2011 a 2014:

- Acessibilidade na Educação Superior: Meta: criar e reestruturar Núcleos de Acessibilidade em todas as universidades públicas federais. Resultado: 59 (cinquenta e nove) universidades federais receberam recursos, diretamente em suas matrizes orçamentárias.
- Educação Bilíngue: Meta: criar 27 (vinte e sete) cursos de Letras/Libras (Licenciatura e Bacharelado) e 12 (doze) cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Resultado: 20 (vinte) cursos de Letras/Libras foram criados e há mais 7 (sete) cursos previstos para 2015.

Em 2014 foi editado o novo Plano Nacional da Educação, referente ao decênio 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O atual PNE apresenta vinte metas a serem atingidas, a saber:

1. universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE;
2. universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE;
3. universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);
4. universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

---

<sup>1</sup> <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio>, acessado em 13/12/2014, às 17:19

5. alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3<sup>o</sup> (terceiro) ano do ensino fundamental;
6. oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica;
7. fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB<sup>2</sup>:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

8. elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;
9. elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;
10. oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;
11. triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público;
12. elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público;
13. elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores;
14. elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores;
15. garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
16. formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;
17. valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as)

<sup>2</sup> IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

18. assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;

19. assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto;

20. ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

No PNE, para cada meta, são definidas estratégias para alcançá-las. Na meta 4, que se refere diretamente a educação especial/inclusiva, são estabelecidas as seguintes estratégias, todas voltadas para os estudantes alvo da Educação Especial: reafirmação da contabilização de dupla matrícula para matriculados na rede regular e no AEE; universalização do atendimento escolar às crianças de 0 (zero) a 0 (três) anos; implantação de salas de recursos multifuncionais e incentivo a formação continuada dos professores; garantir o AEE a todos, conforme avaliação e garantida a participação da família e do estudante nesta decisão; incentivo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, com composição multiprofissional, que apoiem a atuação dos professores; promoção da acessibilidade, tanto arquitetônica quanto nos transportes e materiais didáticos, assim como a promoção de recursos de tecnologia assistiva; garantia da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos e do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; o oferecimento da educação inclusiva, com a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE, sendo proibida a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência; intensificação do acompanhamento e do monitoramento do acesso à escola e ao AEE, assim como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes beneficiários dos programas de transferência de renda; incentivo a pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; estímulo a pesquisas para o desenvolvimento de políticas públicas; articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos

humanos, com a participação das famílias, na educação de jovens e adultos, buscando a atenção integral a esse indivíduo (BRASIL, 2014).

Além destas, são também estratégias para se alcançar o proposto na Meta 4: ampliação das equipes de profissionais da educação, tais como professores do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a estes estudantes; obter informações detalhadas sobre este público nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, traçando um perfil deste público, na idade de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos; promoção dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao AEE nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação; ampliação do atendimento integral, assim como a oferta de formação continuada e produção de material didático acessível e a participação das famílias e da sociedade, através de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder (BRASIL, 2014).

O PNE decênio 2014-2024, ao indicar essa meta e consequentes estratégias, busca a efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, explicitamente pelo foco na oferta do AEE, na formação de professores e do pessoal de apoio técnico, na importância da participação da família, na articulação entre órgãos, instituições e sociedade para efetivação de uma educação inclusiva, consequentemente, uma sociedade mais inclusiva e justa.

Esse escopo normativo e legislativo tem contribuído para o acesso a educação regular por parte das pessoas com deficiência, que, por meio da efetivação de direitos e fomento das condições de acessibilidade, têm alcançado cada vez mais a continuidade nos estudos em níveis mais elevados de ensino.

### 3. A INCLUSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

A partir das mudanças sociais, normativas e legais, infere-se uma variação nos objetivos e formas de organização da educação especial no Brasil. No seu início, o meio de se efetivar a educação de pessoas com deficiência era através das escolas especializadas. Com o advento da LDBEN, de 1996, associada as mudanças nas concepções e visão social a respeito das pessoas com deficiência, a integração de estudantes com deficiência no âmbito da educação regular se tornou o mote da educação especial.

Para Miranda e Galvão Filho (2011) a integração assumia que os estudantes com deficiência deveriam estar preparados e os inseria no sistema de ensino regular, sem que o mesmo fosse modificado. Para esses autores, “era o aluno com necessidades educativas especiais que deveria ajustar-se às condições e exigências da escola regular” (MIRANDA & GALVÃO FILHO, 2011, p. 17). Para Fernandes (2011)

esta é a principal crítica que tem sido feita em relação ao processo de integração: as diferenças das pessoas não são consideradas, buscando sua normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto socialmente (FERNANDES, 2011, p. 73).

Abenhaim (2005) apresenta um viés de análise bastante psicológico sobre a integração. Para esta autora, na integração o estudante com deficiência é quem se prepara para estar com os outros, as características estão propostas e o grupo é quem “avalia” se ele será aceito ou não.

A Declaração de Salamanca trouxe novas concepções que inspiraram, mais tarde, as mudanças na legislação brasileira. Nesse documento, se propaga que as diferenças entre as pessoas são normais e que, os sistemas educacionais devem estar em consonância com a premissa da aprendizagem adaptada às necessidades da criança, “ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, s.p.). Outra normatização que contribuiu para o fomento da inclusão na educação brasileira foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010a), assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência (BRASIL, 2011a). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirmava que

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2010a, p. 10).

Miranda e Galvão Filho (2011) consideram que, no paradigma da inclusão, a escola é que deve adequar-se, a fim de atender os estudantes em toda sua diversidade, existindo, inclusive, uma fase de preparação para que se alcance tal feito. Para Mantoan e Prieto (2006), o foco na inclusão não deve ser nas limitações que o estudante com deficiência pode apresentar, mas sim, se deve identificar e trabalhar com suas possibilidades, “culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos” (MANTOAN & PRIETO, 2006, p. 40).

Para Abenhaim (2005), a educação inclusiva se caracteriza pela capacidade de trabalhar, com qualidade, com a heterogeneidade, com as muitas nuances que podem apresentar o ser humano. Este pensamento está em consonância com o apresentado por outros autores, como Semeghini (1998); Guimarães (2002); Mantoan (2004). Para Guimarães (2002), ter o viés da educação inclusiva é atuar na atenção à diversidade. Mantoan (2004) afirma que trabalhar com a inclusão, é trabalhar com a diferença, considerando-a como um valor universal, inerente a todos os indivíduos. Semeghini (1998) afirma que uma escola inclusiva aceita a variedade humana e a ela se adapta, proporcionando um ambiente adequado ao desenvolvimento das potencialidades singulares dos indivíduos.

Sobre o objetivo da inclusão, pode-se entender que o mesmo “é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (MANTOAN & PRIETO, 2006, p. 40). Para Stainback & Stainback (2006), a educação inclusiva permite que as pessoas com deficiência adquiram habilidades para o trabalho e para a vida comunitária, favorecendo destarte a aceitação da diferença e da diversidade.

Para Oliveira (2011), os princípios que balizam a educação especial sustentam-se em três direitos: direito à educação; direito à igualdade de oportunidades; e o direito à participação na sociedade. Esses direitos refletem e

estão em conformidade com o que está disposto na Convenção Mundial sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do ano de 2006, documento produzido pela ONU e que o Brasil promulgou, assumindo como emenda constitucional (BRASIL, 2011a).

Santos (2014) cita Ainscow (2009) ao afirmar a respeito da inclusão educacional e seu atrelamento a “valores inclusivos referentes à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito” (Ainscow, 2009 *apud* Santos, 2014, p. 78). Oliveira (2011) expõe que:

(...) entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Pode-se depreender que um dos fundamentos da inclusão é a educação voltada para todos, sem discriminação. É garantir o acesso a vida em sociedade, que deverá estar organizada para o respeito às diferenças e a diversidade humana. Para tanto, as ações devem ser desenvolvidas com foco na equidade, buscando sempre a oferta de oportunidades adequadas para todos. Considerando esse panorama, Pan (2011) afirma que:

o fundamento da prática inclusiva representa uma expressão de boa prática para todos os alunos. Ela requer diferenciação do trabalho de sala de aula dentro do programa curricular comum, ajudando, contudo, a escola a responder às necessidades de todos os alunos (PAN, 2011, p. 134).

Fernandes (2011) acompanha essa direção, afirmando que, ao atuar de forma inclusiva, as instituições de ensino terminam por atender as características diversas de seu público, independentemente da condição de deficiência. Para essa autora,

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas singularidades. Assim, temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão (FERNANDES, 2011, p. 80).



Ainda nesse direcionamento, Blattes (2006) discorre, ao abordar a educação inclusiva, que:

A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho. Desta forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social. (BLATTES, 2006, p. 5)

A concepção desses autores a respeito da inclusão apresenta consonância com as políticas públicas brasileiras mais atuais que tratam da educação de pessoas com deficiência, principalmente com a Declaração Mundial de Educação para Todos e com o Decreto nº 7.611/2011, ambos preconizando o respeito à diversidade e a plena inclusão social como direito das pessoas com deficiência e dever da sociedade.

### 3.1 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A partir das transformações na concepção da educação de pessoas com deficiência, alcançou-se, nas últimas décadas, a ampliação do acesso a educação básica por esse público, expandindo conseqüentemente o ingresso na educação superior por parte das pessoas com deficiência. A quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010 (SANTOS, 2014). Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010. Entretanto, segundo a mesma autora, o “percentual de estudantes identificados com deficiência não chega a sequer 1% do universo de 6,3 milhões de universitários matriculados em cursos de graduação no Brasil” (SANTOS, 2014, p. 67).

Para Rocha e Miranda (2009), os dados estatísticos indicam o aumento do número de matrículas, mas “o desafio de uma educação inclusiva na Educação Superior precisa ainda alcançar dados qualitativos; falta concretizar políticas

públicas que atendam e respeitem as especificidades de cada aluno com deficiência, medidas que atendam a diversidade” (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 201). Segundo Oliveira (2011),

(...) a maioria das universidades não dispõe de mapeamentos acerca de seu ingresso e permanência e, raramente, possui um serviço de apoio a estes estudantes, por si só revela um processo de exclusão. Ora, ao se tomar a inclusão educacional como direito legítimo, supõe-se o direito de todos e de cada um ser parte integrante desse processo de forma irrestrita. Quando se é negada a possibilidade de existir, mesmo que estatisticamente, a exclusão soa como algo oficializado (OLIVEIRA, 2011, p. 103).

Santos (2014) também apresenta entendimento próximo ao de Oliveira (2011), ao abordar o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. Para a referida autora, apesar do avanço da legislação e da ampliação do número de estudantes com deficiência matriculados, ainda persiste uma atitude de indiferença das instituições de ensino em relação a esse público. Ao falar sobre essa postura das instituições de ensino, a referida autora afirma que elas:

(...) permanecem inalteradas face às necessidades especiais de estudantes com diferença/deficiência obrigados a se adaptar a indisponibilidade de recursos e de suportes essenciais para compensar e/ou transformar determinadas limitações que podem interferir no desempenho acadêmico devido à omissão das condições de acessibilidade proposta pelo “desenho universal” (SANTOS, 2014, p. 77/78).

O desenho universal, referido pela autora é definido como:

uma concepção de espaço, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confiável, constituindo nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, s.p.).

As condições de acessibilidade são, reconhecidamente, impactantes no acesso e permanência dos estudantes com deficiência, nos diversos níveis de ensino. Reconhecendo o papel da acessibilidade para acesso e permanência de estudantes com deficiência no nível superior, em 1999, o MEC instituiu, através da Portaria nº 1.679, de 27 de dezembro de 1999, a garantia de condições de acesso para as pessoas com deficiência como critério para autorização e reconhecimento

dos cursos de graduação e credenciamento de instituições de ensino superior. Os requisitos mínimos de acessibilidade dispostos nesta portaria são:

a) para alunos com deficiência física:

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

b) para alunos com deficiência visual:

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
  - máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz;
  - gravador e fotocopadora que amplie textos;
  - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio;
  - software de ampliação de tela do computador;
  - equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal;
  - lupas, régua de leitura;
  - scanner acoplado a computador;
  - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille;

c) para alunos com deficiência auditiva:

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
  - quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
  - flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
  - aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
  - materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (BRASIL, 1999).

Para Oliveira (2011), a partir dessa determinação, “passaria a ser possível mobilizar os gestores universitários, no intuito de possibilitar condições de acessibilidade a essa população minoritária” (OLIVEIRA, 2011, p. 99). Esta norma foi substituída pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que, em consonância com a portaria de 1999, explicita quais as condições de acesso devem estar presentes nas instituições, em acordo com a NBR 9050 (Norma Brasileira da Associação Brasileira de Normas Técnicas), conforme o disposto abaixo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

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

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

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

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

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

Mas, para além da acessibilidade arquitetônica prevista, a Portaria nº 3.284/2003 preconiza ainda a implantação de salas de apoio, o uso de tecnologias assistivas, disponibilização de profissionais especializados, adaptação curricular e avaliação diferenciada, além da qualificação dos docentes (OLIVEIRA, 2007).

Entretanto, cabe destacar que essas não foram as primeiras iniciativas do MEC e da legislação brasileira no que tange a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Em 1994, o MEC editou a Portaria nº 1.793/1994, que recomendava “complementar os currículos de formação de docentes e a inclusão da disciplina ‘aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais’ nos cursos do grupo de ciência da saúde, no de serviço social e nos demais cursos superiores” (OLIVEIRA, 2011, p. 81). Na

LDBEN de 1996, estava disposto que as instituições de ensino superior deveriam manter programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Ainda no ano de 1996, o Gabinete do Ministro do MEC editou um aviso circular dirigido aos reitores das instituições de ensino superior com sugestões de adequações no acesso de pessoas com deficiência ao processo seletivo dessas instituições. As sugestões referiam-se a três momentos distintos do processo de seleção de estudantes: na elaboração do edital, com a explicitação dos recursos passíveis de serem utilizados no momento da prova, assim como os critérios de correção a serem adotados; na aplicação das provas, com a reserva de salas especiais para cada tipo de deficiência e que possibilite a formulação das respostas pelo candidato; na correção das provas, quando serão consideradas as diferenças específicas de cada tipo de deficiência, os critérios de correção serão compatíveis com as características dos candidatos (BRASIL, 1996b).

Neste Aviso Circular, estavam dispostos também as ações para flexibilização do processo seletivo, a saber:

- Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador;
- Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- Flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação;
- Adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- Criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996b).

Importante que essas recomendações advindas do MEC orientam a execução do processo seletivo para as pessoas com deficiência, norteando as ações das instituições de ensino superior na adequação e adaptação as condições específicas dos candidatos com deficiência participantes do processo seletivo.

No Decreto Federal nº 5.296/2004, foram regulamentados o atendimento prioritário e as condições de acessibilidade, além de explanados os critérios e condições para se definir o tipo de deficiência que a pessoa possui. Este decreto é utilizado pelo IFBA para concessão ou não de reserva de vagas para candidatos com deficiência no Processo Seletivo, como será exposto no Capítulo V.

Ainda em relação ao processo seletivo nas instituições públicas de ensino superior, dentre as instituições existentes no estado da Bahia, o IFBA e o IFBaiano são as únicas que praticam a reserva de vagas para pessoas com deficiência, de acordo com os editais dos processos seletivos de 2014. São 11 (onze) instituições públicas de ensino superior no total, sendo 07 (sete) federais e 04 (quatro) estaduais. Uma das federais, presente no interior da Bahia, reserva 02 vagas no curso de Letras/Libras para candidatos surdos. Entretanto, existe uma diferença entre a reserva de vagas para pessoas com deficiência praticada no IFBA e no IFBaiano. No IFBA, são reservadas 5% (cinco por cento) das vagas por curso. No IFBaiano, a porcentagem é a mesma, entretanto, são reservadas 5% (cinco por cento) das vagas totais.

QUADRO 1: Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nas instituições públicas de ensino superior da Bahia – Vestibular 2014

<b>Instituição</b>	<b>Situação quanto a reserva de vagas para pessoas com deficiência</b>
<b>Federais</b>	
Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Reserva 5% das vagas, por curso
Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)	Reserva 5% das vagas totais
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	Não possui
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Não possui
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Não possui
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Não possui
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Reserva 2 (duas) vagas no curso de Letras/Libras para candidatos surdos

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Não possui
<b>Estaduais</b>	
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Não possui
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Não possui
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Não possui
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Não possui

Fonte: Internet.

No Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, foram apresentados eixos que compunham o previsto para a educação especial. Dentre eles, destaca-se a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, assim como o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. (BRASIL, 2010a, p. 16)

O Decreto nº 6.571/2008, que tratava do AEE, trazia no bojo do seu Art. 3º, § 3º: “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008). Esse decreto explicitava que as instituições de ensino superior deveriam manter esses núcleos, entretanto, sem foco na oferta de AEE.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também do ano de 2008, no ensino superior, a educação especial se concretiza:

por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2010a, p. 24)

Fica evidenciado o caráter continuado e efetivo das adequações voltadas para a oferta de condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, desde o processo seletivo e durante todo o curso, nas diversas atividades que compõem a formação superior.

O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apresenta como alguns dos objetivos desse programa a democratização das condições de permanência na educação superior pública federal e a contribuição para a inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2010c). Nesse decreto, também está posta como uma das áreas de ação da assistência estudantil o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010c, s.p.).

Essas ações buscavam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior e contribuíram para tal, como foi observado anteriormente. Este crescimento tem se solidificado por meio de ações e programas do Estado que, baseados em todo esse repertório normativo e legislativo, buscam a ampliação do acesso a formação universitária dos brasileiros, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. O REUNI traz, dentre seus principais objetivos, o aumento no número de vagas ofertadas na graduação (inclusive nos cursos noturnos), ações de combate a evasão e reestruturação física e expansão pedagógica e acadêmica. Outra ação de acesso ao ensino superior é o Programa Universidade para todos (PROUNI) que, desde 2007, oferta bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições de ensino superior privadas para estudantes oriundos de escola pública ou bolsistas na rede privada.

Assim como ele, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) também possibilita a ampliação do acesso a rede privada de ensino superior, entretanto, qualquer estudante pode ser beneficiado, independentemente de ter concluído o ensino médio na rede pública ou privada. Além desses programas, o Sistema de Seleção Unificado (SISU), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica têm contribuído para ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.

Especificamente em relação a ampliação do acesso e das condições de permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), estabelecido pelo Ministério da Educação em 2005 estimulou a implantação e ampliação dos núcleos de



acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, por meio de editais e chamadas públicas e consequente repasse de recursos às instituições selecionadas. Entre 2005 e 2011, as instituições apresentaram projetos de criação e consolidação de núcleos de acessibilidade, com vistas a eliminação de “barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (SECADI/SESU, 2013, p. 13).

A partir de 2012, os recursos do Incluir passaram a ser disponibilizados diretamente na matriz orçamentária das instituições, com o objetivo de estruturar os núcleos de acessibilidade das instituições, respeitando os seguintes eixos:

a) infraestrutura:

Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.

b) currículo, comunicação e informação:

A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.

c) programas de extensão:

A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.

d) programas de pesquisa

O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (SECADI/SESU, 2013, p. 13/14).

Todos esses programas e ações almejam a democratização do acesso ao ensino superior, seja através da ampliação no número de vagas nas instituições públicas quanto no acesso ao ensino privado (MAGALHÃES, 2013). Entretanto, não basta somente o aparato legal, como diz Moreira (2005):

Estes aparatos legais, sem dúvidas, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em

infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória (MOREIRA 2005, p.43).

Desse fenômeno emergem questões sobre como as instituições de ensino superior, como as universidades, faculdades e institutos federais, dentre outros, têm consolidado ou buscado consolidar o acesso, a permanência e a conclusão da formação superior dos estudantes com deficiência.

### 3.2 ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Conforme Sampaio & Santos (2002), a inserção no contexto universitário é desafiador para todos os ingressantes, inclusive para os estudantes com deficiência. Para esse público em específico, soma-se a necessidade de, muitas vezes, suprir as falhas da trajetória escolar anterior.

A entrada no mundo universitário exige dos estudantes com deficiência uma adaptação às exigências desse novo universo de convivência e aprendizado. Quando há problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações inerentes a ela, muitas vezes isso pode resultar no fracasso e conseqüente abandono escolar (SAMPAIO & SANTOS, 2002; BISOL, 2010). Para superação desta possibilidade, diversos estudos, como Diniz & Almeida (2005); Ferreira, Almeida, Soares (2001); Bisol (2010) sugerem que, além da capacidade acadêmica, os estudantes têm que desenvolver a capacidade de se relacionar com colegas, professores e com o ambiente acadêmico.

Masini & Bazon (2005) apontam quais fatores podem facilitar e quais aqueles que podem dificultar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Entre as condições facilitadoras, elas apontam a dedicação dos estudantes com deficiência, se esforçando e participando ativamente das atividades acadêmicas, o bom relacionamento com professores, colegas e funcionários da instituição de ensino, professores abertos e participativos, que busquem dirimir as dificuldades, autonomia para transitar nas dependências de ensino, conscientização da comunidade a respeito da deficiência e inclusão, existência de profissionais na instituição que atuem na inclusão desses estudantes, em núcleos de apoio, apoio de instituições especializadas (MASINI & BAZON, 2005).

Dentre os fatores que dificultam o processo de inclusão, as autoras apontam o pouco interesse nos estudos, por parte do estudante com deficiência, dificuldade no relacionamento com professores, colegas e funcionários, falta de autonomia para execução de suas atividades e trânsito na instituição de ensino, falta de adequação metodológica, falta de preparação e orientação pedagógica, presença de atitudes de discriminação e preconceito, falta de equipamentos e materiais voltados para atendimento das demandas de aprendizagem desses estudantes. Outro fator citado pelas referidas autoras como um fator dissonante do processo de inclusão de estudantes com deficiência são as ausências às atividades acadêmicas regulares para realização do acompanhamento nas instituições especializadas (MASINI & BAZON, 2005).

Importante ressaltar que, para o sucesso da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, não só o estudante deve se adaptar. Segundo Oliveira (2011), deve haver uma política de aceitação das diferenças e conhecimentos técnicos, nas instituições de ensino superior, para que os professores trabalhem efetivamente com estes estudantes. Somando-se a isso a formação continuada dos professores e a utilização de práticas educativas diferenciadas. Neste aspecto, complementa Magalhães (2013), as instituições de ensino superior não devem ter como única preocupação a garantia de reserva de vagas para as pessoas com deficiência, elas devem organizar-se em estratégias que contribuam, efetivamente, para o sucesso escolar desse público.

Segundo Mazzoni, Torres e Alves (2003 *apud* Oliveira, 2007), as ações de acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior devem ser pensadas em cinco aspectos: o acesso, relacionado com a formação de qualidade no ensino médio; o ingresso, por meio de processos seletivos adaptados; a permanência, com a criação de estratégias de assistência durante a formação; a conclusão; e o exercício profissional, com a instituição de ensino exercendo papel de mediadora com o mundo do trabalho. Interessante a concepção trazida por esses autores, uma vez que apresentam aspectos que antecedem o ingresso no ensino superior, assim como contemplam o acompanhamento do exercício profissional.

Para Oliveira (2011), para efetivação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, são imprescindíveis modificações na gestão das instituições, nas metodologias educacionais e na capacitação dos profissionais. Esta autora sugere a

“realização de cursos, palestras com docentes para aperfeiçoar suas habilidades práticas no acompanhamento pedagógico de deficientes e formar centros de apoio ao deficiente e aos professores nas universidades. A inclusão é uma realidade, e requer que as instituições proporcionem atendimento de apoio, pesquisa, assessoria, referência e formação para professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 83).

Pessini, Silva e Silva (2007), apresentam em seu artigo que, para admissão e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais é preciso considerar, de acordo com a especificidade de cada tipo de deficiência:

Deficiência visual: textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais, dependendo da visão (subnormal ou reduzida). Fazer uso de recursos ou equipamentos específicos para cegos, como provas orais, gravadas e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, ou diversas ferramentas que se adaptem às necessidades do deficiente visual, como sistemas de leitura de texto digital com saída de voz.

Deficiência física: adaptação de espaço físico, mobiliário e equipamentos. Realizar provas orais gravadas, computadores ou outros recursos.

Deficiência auditiva: presença de intérpretes de língua de sinais para viabilizar a compreensão dos comandos da prova pelo surdo (PESSINI, SILVA e SILVA, 2007, p. 21).

Para Rodrigues (2004), a universidade ainda conjectura pouco sobre suas metodologias de ensino e sobre os fatores que levam ao sucesso ou insucesso dos seus estudantes. Oliveira (2007) considera que, para que as ações de inclusão e acesso ao ensino superior e conseqüente formação profissional e inserção social se configurem para as pessoas com deficiência, torna-se necessário o estabelecimento de “parcerias, políticas sociais, projetos pedagógicos e, principalmente, pesquisas científicas” (OLIVEIRA, 2007). Este autor afirma ainda que

(...) para criar condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência, é necessário que haja preparação dos professores, criação de serviços de apoio aos alunos, levantamento e eliminação de barreiras físicas (arquitetônicas e urbanísticas), prevenção e combate a qualquer tipo de discriminação, como também, atenção especial à aquisição de equipamentos e novas tecnologias com acessibilidade digital (OLIVEIRA, 2007, p. 82-83).

Essas ações serviriam para superar as dificuldades que as pessoas com deficiência têm encontrado nas instituições de ensino superior, como o acompanhamento das aulas, acessibilidade nas bibliotecas, escolha da carreira, relações interpessoais, assistência precária e falta de recursos e equipamentos

técnicos compatíveis com sua demanda (OLIVEIRA, 2011). A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino preconiza mudanças, uma vez que, esse público, demanda recursos educacionais diferenciados, sendo necessária uma individualização dos atendimentos prestados a suas necessidades. Oliveira (2011) afirma que:

A inclusão no ensino superior exige rupturas e busca de alternativas e formação do professor e práticas educativas diferenciadas, voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Por isso, nas instituições, é necessário haver uma postura política de aceitação das diferenças e conhecimentos técnicos, para que os docentes trabalhem com os alunos especiais (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

Destarte, com o advento das políticas de educação inclusivas, as instituições de ensino superior devem se organizar para atender as demandas desses estudantes, assumindo seu papel de expoente numa sociedade democrática, que contribui socialmente para a produção do conhecimento e para o avanço tecnológico, mantendo como base a cidadania e a educação para todos. Ao Estado, compete que as políticas estabelecidas busquem não só o ingresso nas instituições das pessoas com deficiência, mas também sua permanência e saída exitosa.

As políticas de inclusão, especificamente da inclusão no ensino superior, precisam ser mais cumpridas, as especificidades dos estudantes com deficiência devem ser respeitadas e atendidas, de acordo com o proposto no arcabouço normativo. Nesse sentido, o papel do MEC é de fundamental importância, uma vez que é esse ministério que regula o credenciamento, autorização e reconhecimento dos cursos superiores, sendo, portanto, órgão fiscalizador do cumprimento dos dispositivos legais. Para Rocha e Miranda (2009):

embora a implementação dessa sociedade inclusiva esteja apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 198).

Para Rocha & Miranda (2009), não são somente os dispositivos legais que garantirão uma educação inclusiva, são necessárias também “políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos,

além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial” (ROCHA & MIRANDA, 2009, p. 202), a fim de que se possa afiançar a formação acadêmica desses estudantes. Para estas autoras:

A construção de uma educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades (ROCHA & MIRANDA, 2009, p. 202).

Mészáros (2008 *apud* FERNANDES, 2011) aponta a indissociabilidade que envolve processos educacionais e processos sociais, apontando a inviabilidade de que ocorram mudanças significativas na educação sem que haja a correspondente transformação nas práticas que envolvem a totalidade das relações de dada sociedade. Para Fernandes (2011) o paradigma da inclusão é caracterizado pelo princípio da oferta perene de suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais, na busca da garantia de direito a convivência e acesso a recursos e serviços. Para que isso ocorra, são imprescindíveis modificações estruturais, que implicam na remoção de barreiras físicas e materiais, organização de recursos humanos e instrumentais, objetivando o aprendizado e a interação, em igualdade de oportunidades e condições, para todos. A inserção de estudantes com deficiência e a inclusão no ensino superior são desafiadoras, entretanto, garantir ações que atendam as demandas de aprendizado desse público é garantir a democracia e o direito à exercer sua cidadania, contribuindo para a inclusão social.

Para que se efetive a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, além dos apoios e políticas institucionais, inclusive de assistência, das mudanças nos projetos pedagógicos e o envolvimento da comunidade acadêmica, é necessário também o investimento na formação e capacitação docente e em pesquisas que forneçam subsídios para a realização desse intento.

Nesse sentido, Alcoba (2008) ressalta que as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil são recentes, com os primeiros resultados aparecendo somente no final da década de 1990, especificamente em 1998, à exceção de dois estudos anteriores. Para Moreira (2005), ainda são escassos os estudos sobre esse público na educação superior, assim como nem todas as instituições de ensino superior realizam levantamento

sobre os estudantes com deficiência ou realizam acompanhamento desse grupo de discentes.

Entretanto, para realizar a inclusão, além do reconhecimento e aceitação das diferenças, é necessário que se instrumentalizem o corpo acadêmico e técnico das instituições de educação, para que possam atuar com os estudantes com deficiência. Para superar esse déficit, muitos pesquisadores têm se ocupado desse tema, principalmente desde o final da década de 90, conforme levantamento realizado em bibliotecas eletrônicas. Apresentamos a seguir alguns autores e os resultados demonstrados em suas investigações.

Em 1998, Santos e Carmo constataram, através de pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, que essa instituição não oferecia as condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência física e visual. Conseqüentemente, sem a acessibilidade, se compromete o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência ao ensino superior. Estes autores averiguaram ainda que, em relação ao conteúdo programático das disciplinas, dentre as 1.473 (mil quatrocentos e setenta e três) disciplinas analisadas, somente 6 (seis) abordavam conteúdos referentes as pessoas com deficiência (SANTOS e CARMO, 1998).

Moreira (1999) realizou uma pesquisa que analisou o ingresso, acesso e permanência do estudante com necessidades educacionais especiais Universidade Federal do Paraná. Nesta pesquisa, a autora apresentou alguns resultados, dentre os quais se destacam: necessidade de discutir, intervir e implantar uma política real de inclusão; necessidade de que todos os segmentos da universidade conheçam a temática da inclusão; a existência de preconceito e discriminação na universidade; a existência de barreiras arquitetônicas, decorrente de dificuldades de acesso às salas de aula e à biblioteca; escassez de literatura em Braille; falta de corrimão nas rampas e de vaga especial nos estacionamentos; dificuldade, por parte de alguns professores, de repensarem a metodologia e o processo de avaliação; a necessidade de criação de um serviço de apoio para atender as necessidades do estudante com necessidades especiais.

Em 2000, Michels pesquisou as condições de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade. Nesse estudo, evidenciou-se que os estudantes consideraram premente a adequação do espaço físico,

implantação de serviço de apoio para a inclusão nas instituições de ensino superior, além de apontarem, assim como em Moreira (1999), a presença do preconceito, principalmente em virtude do desconhecimento sobre a questão das necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2011).

Carvalho (2001) investigou na sua tese de doutorado a viabilidade do acesso à educação a distância no ensino superior pelo estudante com deficiência visual. O autor conferiu que é possível o estudo a distância para esse público e apresentou diversas soluções tecnológicas que contribuem para a efetivação desse acesso. Bueno (2002) realizou um grande estudo com 58 (cinquenta e oito) universidades públicas brasileiras (federais e estaduais), abordando as ações relacionadas a inclusão de estudantes com necessidades especiais nas três áreas de atuação das universidades: ensino, pesquisa e extensão, oferecendo um amplo panorama da educação especial nas universidades do final da década de 90.

Valdés et al. (2003) realizaram pesquisa na educação superior em Fortaleza/CE, entrevistando atores da inclusão, como estudantes com e sem deficiência, coordenadores de curso, professores e gestores. A partir dessa pesquisa, concluíram que o panorama da inclusão se mostrava ainda limitado, com a oferta de acesso, mas ainda esperando do estudante que realizasse sua adaptação a instituição. As autoras também concluíram que existe a dificuldade dos estudantes se reconhecerem como pessoas com deficiência, recusando, inclusive, a necessidade de adaptações, sejam elas físicas e/ou curriculares (VALDÉS *et al*, 2003 *apud* ALCOBA, 2008).

Na sua tese de doutorado, Moreira (2004) discutiu a relação do docente universitário e os estudantes com necessidades educacionais especiais (entendidos como aqueles com altas habilidades ou superdotação, pessoas com deficiência e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento), apresentando alguns resultados que demonstraram a existência de obstáculos à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Delpino (2004) realizou pesquisa em uma universidade privada, investigando estudantes com deficiência visual matriculadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia e suas professoras, identificando possibilidades e limites presentes na jornada estudantil destas alunas.

Em 2005, Glat desenvolveu estudo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro após a implantação de reserva de vagas para estudantes com deficiência. A



autora concluiu que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência “configurar-se-ão nas relações interpessoais, na atitude das pessoas e no que diz respeito ao conhecimento dos professores sobre as discussões e debates acerca (...) da participação do aluno com deficiência no ensino superior” (GLAT, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2011).

Thoma (2006) realizou pesquisa sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais (que também chamou de distintas demandas) em relação a acessibilidade no ensino superior, nas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. A autora trabalhou com a análise do discurso, estabelecendo as seguintes categorias de análise: Discursos clínico-patológicos; Discursos pedagógicos; Discursos psicológicos; Discursos linguísticos; Discursos religiosos; Discursos estatísticos; Discursos jurídicos. Segundo o que a autora concluiu, o sucesso ou fracasso acadêmico estão relacionados somente ao sujeito com deficiência, não sendo consideradas as condições que produzem esse sucesso ou fracasso. Para ela, a universidade ainda não se encontra em condições de receber “culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, lingüística e historicamente” (THOMA, 2006, p. 2).

Oliveira (2007) investigou as representações sociais presentes nos docentes dos cursos de Educação Física a respeito dos estudantes com deficiência, onde encontrou a falta de formação adequada desses professores como o principal entrave aludido à educação de pessoas com deficiência, segundo o discurso dos próprios. Silva (2012) encontrou resultados próximos, mas analisando as representações sociais dos professores de Educação Física do ensino básico. A alegada falta de preparação para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência no ensino superior repetem o encontrado em outras pesquisas, realizadas na educação básica.

Oliveira (2011) pesquisou o sistema de cotas para estudantes com deficiência da Universidade Estadual de Montes Claros, no estado de Minas Gerais. Como resultado, constatou que a permanência e o acompanhamento da formação desses estudantes ainda são deficitários, o que tem gerado um desconhecimento por parte da instituição do percurso acadêmico deles.

Guerreiro (2011) investigou a avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. Para tanto, ela desenvolveu um instrumento para

mensuração desta satisfação, denominado Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA). Através desta escala, associada a entrevistas e análise documental, a autora concluiu que, apesar dos avanços na legislação, ainda há o que se avançar em relação a acessibilidade e formação superior de estudantes com deficiência.

Castro (2011) pesquisou o ingresso e a permanência de alunos com deficiência em universidades públicas do Brasil. Nesse estudo, a autora focou nas quinze universidades públicas com o maior número de estudantes com deficiência cadastrados e, em consonância com Guerreiro (2011), evidenciou-se a dificuldade na identificação dos estudantes com deficiência, associada a existência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Castro (2011) aponta que estas barreiras demonstram a distância entre o preconizado nos dispositivos legais brasileiros e a realidade vivida por esses estudantes.

Nascimento (2011) buscou investigar, através do ponto de vista dos estudantes com deficiência, o processo de inclusão no ensino superior. Evidenciou-se nesta investigação o desenvolvimento de estratégias pessoais na busca de superar as dificuldades encontradas no processo de formação superior. A existência de barreiras arquitetônicas e comunicacionais, como o descumprimento da legislação, também foi um achado desta pesquisa, assim como nas autoras anteriores.

Santos (2012a), na sua pesquisa de mestrado, abordou a acessibilidade na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, da Universidade Federal de Sergipe. O autor concluiu que as condições de acessibilidade da instituição ainda não atendiam plenamente as necessidades dos estudantes com deficiência matriculados na instituição e ressaltou a importância de, para além da implantação de ações afirmativas como as executadas na Universidade Federal de Sergipe, é premente o estabelecimento de uma cultura educacional inclusiva.

Esse resultado congrega com o observado por Souza & Fernandes (2011) e Souza & Seixas (2011), que, ao investigarem a acessibilidade da Universidade Federal de Sergipe, concluíram que, apesar de praticar a reserva de vagas, a instituição ainda não havia implantado em sua totalidade as medidas de acessibilidade necessárias para atender as demandas dos estudantes com deficiência de forma adequada.

Santos (2012b) pesquisou o preconceito e a inclusão de estudantes com deficiência na universidade pública. Identificou na sua pesquisa a fragilidade em relação a identificação dos estudantes com deficiência na instituição, além de elementos que caracterizam as dificuldades na trajetória de formação, geralmente superadas por meio do esforço e adaptação dos próprios estudantes com deficiência.

A maioria dos estudos e pesquisas apresentadas referem a ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, assim como a necessidade premente de oferta de condições de acessibilidade, adequações e adaptações curriculares e de métodos, além de mudança na postura frente ao reconhecimento das possibilidades das pessoas com deficiência. A educação inclusiva é uma efetivação de direitos e também uma das possibilidades de inclusão social das pessoas com deficiência, por isso, as instituições de ensino superior desenvolvem importante papel como instrumentos de inclusão social.

#### 4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi executada utilizando-se uma abordagem qualitativa, que permite a realização de descrição e interpretação dos fenômenos estudados, por meio da descrição e análise dos dados. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão dos fenômenos no contexto no qual ocorre, possibilitando uma perspectiva de análise integrada.

Como método de pesquisa foi utilizado o estudo de caso, que proporciona a concentração do estudo em um fenômeno específico e permite a sua análise em todas as dimensões e enredamento que o compõe, com o mesmo rigor, validade e veracidade de outros métodos. Para Laville & Dionne (1999), a característica mais relevante do estudo de caso é a possibilidade de aprofundamento permitida por ele. O estudo de caso pode ser considerado uma estratégia mais flexível e que permite uma observação do cotidiano das ações de inclusão estudadas.

Corroborando esse entendimento, Carvalho (2008) expressa que:

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa em educação, é uma proposta importante e adequada para examinarmos criticamente o estado de arte de aspectos da inclusão escolar, na medida em que permite retratar uma determinada realidade, contextualizando-a. O pesquisador pode descobrir, ao longo do processo, novos aspectos que enriqueçam o aporte teórico adotado, contribuindo para a (re)construção do conhecimento e para que os leitores do relatório possam fazer suas inferências (CARVALHO, 2008, p. 130).

De acordo com Yin (2006), o estudo de caso pode ser classificado em estudo de “caso único” e estudo de “caso múltiplo”. Na presente pesquisa se utilizou o estudo de caso único, uma vez que se estudou o fenômeno da inclusão no ensino superior em apenas uma instituição de ensino superior e em um de seus *campi*. Esta opção pelo estudo de caso único se deu pelo fato desta ser uma pesquisa de mestrado, com pouco tempo para sua execução e por se acreditar que o estudo de caso é a estratégia de pesquisa que possibilita a realização de um trabalho com menor número de unidades de análise, entretanto, oferecendo uma compreensão densa e ampla do fenômeno estudado. Este entendimento também é compartilhado por outros autores, como Gil (1991) e Carvalho (2008), que afirma que o estudo de caso é:

Uma estratégia de pesquisa utilizada em ciências sociais e tem como objetivo promover uma investigação empírica (fora de laboratórios) de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta, para que possam implementar as ações necessárias. (CARVALHO, 2008, p. 132).

Para Stake (2004 *apud* GODOY, 2006), o estudo de caso, mais do que uma escolha metodológica, refere um estudo do objeto a ser estudado, que tanto pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição ou até um grupo de pessoas que compartilhem a mesma experiência ou ambiente. Desta forma, o estudo de caso é um método de pesquisa bastante utilizado quando o pesquisador se propõe a responder questões relacionadas a "como" e "por quê" se dá a ocorrência de certos fenômenos. Uma das suas principais características é o seu foco naquilo que é individual, que é específico. Outra característica do estudo de caso é o enfoque nos fenômenos atuais, que são analisados no contexto de vida real (Yin, 2006).

A escolha pelo estudo de caso nesta pesquisa deveu-se ao aspecto particular da situação da inclusão de pessoas com deficiência numa instituição de ensino superior, no caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *campus* de Salvador, uma vez que ele apresenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência, tem estabelecido um núcleo de inclusão para atendimento desses estudantes, assim como o fato de manter registro dos estudantes com deficiência acompanhados no núcleo. Outro fator que levou a escolha do estudo de caso foi o crescente ingresso de estudantes com deficiência nessa instituição, registro feito pelo núcleo de inclusão. Considerando a atualidade desse fenômeno e a especificidade dessa instituição, optou-se pelo estudo de caso como método de pesquisa.

Para Merriam (1998 *apud* GODOY, 2006), o estudo de caso apresenta quatro características: seu caráter particular, descritivo, heurístico e indutivo. De acordo com seus estudos, o estudo de caso mantém seu foco num evento ou situação particular, que é interessante devido ao que revela sobre o fenômeno investigado. Quanto ao aspecto heurístico do estudo de caso, a autora explicita que, através desse método, novos significados emergem e o pesquisador deve permanecer atento ao que esses significados contribuem para o estudo do objeto. O aspecto descritivo do estudo de caso está presente tanto na coleta de dados quanto na elaboração do relatório final. Quanto ao seu aspecto indutivo, no estudo de caso, o

pesquisador deve desenvolver conceitos e a compreensão do fenômeno através do que emerge dos dados, não trabalhar com ideias pré-concebidas, ele não deve estar preocupar com a verificação de hipóteses.

De acordo com essa autora, considerando os objetivos da pesquisa, o estudo de caso pode ser de três tipos: descritivo, interpretativo ou avaliativo. O estudo de caso do tipo descritivo apresenta relato detalhado do fenômeno, evidenciando a os diversos aspectos quem compõem a situação pesquisada. Seu produto se torna, comumente, uma base de dados. O estudo de caso do tipo interpretativo, também apresenta rica descrição do fenômeno, mas busca correlação nos seus resultados com suposições teóricas. O estudo de caso do tipo avaliativo tem como resultado a apreciação e o julgamento de determinada ação ou programa (MERRIAM, 1998 *apud* GODOY, 2006).

Para realização desta pesquisa, utilizou-se o estudo de caso único, do tipo descritivo, uma vez que foi pesquisada uma instituição, onde se apresentou um relato detalhado do fenômeno da inclusão vivenciado na mesma, detalhando aspectos da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

#### 4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia. E, como objetivos específicos: identificar os fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior; analisar os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior; e relacionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com as bases teóricas da inclusão.

Buscamos as estratégias utilizadas pela instituição para atender as demandas dos estudantes com deficiência cadastrados pelo Núcleo, levando em consideração as normativas que regem a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, assim como a produção acadêmica a respeito desse tema.

Através desses objetivos, alcançamos um panorama atual e descritivo da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior dessa instituição, tal

como os estudantes com deficiência tem suas especificidades atendidas, tanto normativamente, quanto nas condições de acesso e permanência nessa instituição pública de ensino superior.

A pesquisa iniciou com a realização de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de subsidiar a discussão da temática e possibilitar um aprofundamento nos aspectos a serem discutidos. Desta forma, foram analisadas diversas publicações, como teses, dissertações, livros e capítulos de livros que tratavam da temática abordada. Os principais assuntos abordados foram: educação inclusiva, ensino superior, políticas de inclusão, concepções sobre deficiência e necessidades educacionais especiais, relação deficiência e ensino superior.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2014, no IFBA, *campus* de Salvador. A fim de se alcançar a realidade da inclusão numa instituição de pública de ensino foram acessados documentos e informações institucionais, na busca da compreensão do fenômeno da inclusão no ensino superior na instituição pesquisada. Para identificar fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, foram colhidas informações e documentos institucionais, onde se destacaram os relatórios produzidos pelo núcleo de inclusão, publicações no sítio do IFBA e publicações no Diário Oficial da União, tais como o Projeto Pedagógico Institucional, Normas Acadêmicas do Ensino Superior, Política de Assistência Estudantil, editais de processos seletivos. Somando-se a esses, utilizamos também as listas de estudantes cadastrados por esse núcleo, produzidas e divulgadas entre os anos de 2009 a 2014, assim como informações do questionário (ANEXO) aplicado no ano letivo de 2014 para recolhimento de informações a respeito das impressões dos estudantes com deficiência sobre as práticas educacionais inclusivas realizadas no IFBA *Campus* de Salvador.

Através desses documentos, levantamos dados e informações a respeito do funcionamento do núcleo de inclusão e do acompanhamento realizado aos estudantes com deficiência nessa instituição.

Para analisar os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior, acessamos informações do histórico acadêmico dos estudantes cadastrados, através do sistema acadêmico utilizado no campus. Para melhor acesso e visualização desses dados, eles foram tabulados, numa

tabela contendo dados relacionados ao perfil e características dos estudantes com deficiência da instituição pertinentes para a pesquisa, que foi preenchida também com auxílio das informações constantes no sistema acadêmico, como idade, sexo, tipo da instituição de origem, forma de ingresso, ano de ingresso e ano de saída. Os dados referentes ao motivo da saída foram coletados através de informações do histórico escolar, associado a normativa referente ao ensino superior do *campus*.

Os documentos e informações analisados serviram também para a elaboração do perfil de atendimento das demandas dos estudantes com deficiência cadastrados, onde puderam ser verificadas as condições oferecidas para o percurso acadêmico desses sujeitos.

Também compuseram esta pesquisa as percepções e observações não sistematizadas realizadas pela pesquisadora enquanto membro do núcleo de inclusão e durante a sua atuação profissional.

A fim de relacionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com as bases teóricas da inclusão, os dados coletados foram analisados a partir dos pressupostos da inclusão, onde foram estabelecidas correspondências, correlações e equiparações entre as características da instituição e a política de inclusão, almejando-se um diagnóstico da realidade da inclusão de estudantes com deficiência, especificamente no ensino superior, numa instituição pública de ensino, além de verificar como esse processo de inclusão tem funcionado nesta instituição, avaliando seus limites e possibilidades.

#### 4.2 LOCAL DA PESQUISA

O local escolhido para realização desta pesquisa foi o IFBA, *campus* de Salvador. Com o advento da Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades – formaram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses Institutos abrangem desde cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação, passando por formação inicial e continuada, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. A partir dessa



lei, foram criados trinta e oito Institutos Federais, presentes em todas as unidades da Federação.

O IFBA é formado por uma Reitoria (cidade de Salvador) e quinze *campi*, nas cidades de Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Seabra, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista. E também por cinco Núcleos Avançados, nas cidades de Brumado (*campus* de Vitória da Conquista), Dias D'ávila (*campus* de Camaçari), Euclides da Cunha e Juazeiro (*campus* de Paulo Afonso), Salinas da Margarida (*campus* de Salvador). Até o final do ano de 2015, mais cinco campi devem ser criados no IFBA: os núcleos avançados de Brumado, Euclides da Cunha e Juazeiro serão elevados a *campi* e serão implantados dois novos, nas cidades de Santo Antônio de Jesus e Lauro de Freitas.

O *campus* de Salvador, antiga sede do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-BA), atualmente é o maior campus do Instituto, com 3.926 (três mil novecentos e vinte e seis) estudantes matriculados, desse total, 1.272 (mil duzentos e setenta e dois) no ensino superior, com 525 (quinhentos e vinte e cinco) servidores, sendo 197 (cento e noventa e sete) da carreira de técnico-administrativos e 328 (trezentos e vinte e oito) docentes. O ensino superior desse campus congrega os cursos de Administração, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Química, os tecnólogos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Radiologia e as licenciaturas em Física, Geografia e Matemática (IFBA, 2013a).

Foi implantado no *campus* de Salvador do IFBA, no ano de 2004, um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), fomentado pelo Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). A implantação dos Núcleos nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica objetiva a promoção da inclusão, “mas não trabalha com a perspectiva do atendimento especializado, (...), busca dar às escolas técnicas da Rede Federal os recursos necessários para que elas possam atender esses alunos” (TORRES, 2010). Por esse ser um dos NAPNEs mais antigos na Instituição e por

possuir um maior número de estudantes cadastrados no ensino superior, é que se tornou objeto desta pesquisa.

Desde o seu início, o NAPNE realizou diversas atividades de promoção da inclusão no então Cefet-BA, mas não foram encontrados relatórios e informações consistentes deste período inicial, por isso, o foco desta pesquisa instalou-se entre os anos de 2009 até 2014, quando passaram a ser produzidas listagens de estudantes com deficiência cadastrados no Núcleo, além de relatórios e documentos que puderam colaborar na realização desta pesquisa.

No segundo semestre do ano de 2014 a equipe do NAPNE se configurava da seguinte forma: três servidores (um coordenador, docente de Libras da carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica, uma psicóloga da carreira técnico-administrativa e uma docente de Português como segunda língua – professora substituta), duas transcritoras de Braille, dezenove intérpretes de Libras e uma estagiária de nível superior, estudante do curso de Licenciatura em Matemática. Cabe destacar que os servidores não são lotados exclusivamente no Núcleo, por isso, desempenham outras funções da sua atuação profissional no *campus*. Os intérpretes de Libras e transcritores de Braille são terceirizados, contratados por meio de uma associação de pessoas com deficiência. Cada intérprete de Libras acompanha um estudante surdo e as transcritoras de Braille atuam em conjunto, com todos os estudantes cegos e com baixa visão.

Convém ressaltar que, no último concurso<sup>3</sup> (2014) para os cargos técnico-administrativos, foram disponibilizadas vagas para o cargo de intérprete de Libras em diversos *campi* do Instituto. O *campus* de Salvador foi contemplado com três destas vagas. Neste concurso, também foi disponibilizada uma vaga para o cargo de revisora de Braille, mas para lotação na Reitoria. Este concurso ainda está em andamento, por isso, o NAPNE ainda não possui intérpretes de Libras do quadro efetivo de servidores.

No Regimento do *campus* de Salvador, aprovado através da Resolução nº 84 do Conselho Superior do IFBA (CONSUP), em 17/12/2013, foram definidas as atribuições do NAPNE, além de sua nomenclatura ter sido modificada para Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE)

---

<sup>3</sup> Concurso Público para Provimento de Cargos Técnico-Administrativos em Educação – Edital nº 1/2014, de 21 de janeiro de 2014.

(IFBA, 2013b). Entretanto, devido as bases históricas e formativas deste núcleo de inclusão, além do reconhecimento da nomenclatura NAPNE já estar estabelecido, decidimos manter nesta pesquisa o uso da mesma.

Segundo o que está disposto nesse Regimento, o NAPNE é uma coordenação atrelada a uma Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante (DEPAE), que compõe, junto com outras diretorias adjuntas, a Diretoria de Ensino. Além do NAPNE, esta Diretoria Adjunta congrega as seguintes coordenações: Coordenação de Gestão do Trabalho Pedagógico; Coordenação de Orientação Educacional; Coordenação de Atenção ao Estudante; Coordenação de Acompanhamento de Alimentação e Nutrição do Estudante (IFBA, 2013b).

As atribuições do NAPNE, dispostas nesse Regimento são:

- I. Cadastrar os estudantes com necessidades específicas, mantendo o registro do tipo e extensão da necessidade;
- II. Informar a Diretoria de Ensino, às Diretorias Adjuntas, aos Departamentos e às Coordenações pertinentes sobre as necessidades dos estudantes, indicando as ações de acessibilidade necessárias;
- III. Acompanhar os estudantes com necessidades específicas no seu percurso acadêmico, realizando orientação, adaptando materiais e intervindo em situações específicas;
- IV. Analisar os resultados da avaliação realizada nos Conselhos de Classe Diagnósticos e propor ações interventivas junto às diferentes áreas profissionais da Diretoria-Adjunta;
- V. Fornecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos professores dos estudantes com necessidades específicas, a fim de favorecer o processo ensinoaprendizagem, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento profissional dos estudantes;
- VI. Orientar a comunidade acadêmica e os familiares dos estudantes com necessidades específicas sobre as alternativas mais apropriadas à adaptação e melhor desenvolvimento dos mesmos;
- VII. Oferecer suporte para a implantação de medidas de acessibilidade no campus, de forma a permitir o acesso dos estudantes aos vários espaços acadêmicos, buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicativas;
- VIII. Realizar eventos ordinários e extraordinários, como campanhas de conscientização, seminários, palestras, cursos de extensão e capacitações sobre inclusão e acessibilidade para implantação, divulgação e fortalecimento da cultura da inclusão e da educação para convivência e aceitação da diferença no âmbito do campus;
- IX. Contribuir na implementação das políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com necessidades específicas; e
- X. Realizar outras atividades correlatas e afins. (IFBA, 2013b, p. 30-31)

#### 4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

No desenvolvimento desta pesquisa, realizamos compilação de todas as listas de estudantes cadastrados produzidas pelo NAPNE, nos anos letivos de 2009 a 2014. Nesse período, foram cadastrados no NAPNE cinquenta e seis estudantes no ensino superior do IFBA – *Campus* de Salvador. Dentre esses, seis foram retirados desta análise por não se enquadrarem na situação de deficiência, não haver informação do tipo de deficiência ou necessidade do estudante cadastrada ou não ter tido matrícula no nível superior. Três dos estudantes cadastrados apresentam transtornos relacionados a aprendizagem e ao comportamento, como dislexia e transtorno do déficit de atenção, com ou sem hiperatividade; um dos estudantes cadastrados possui transtorno psiquiátrico; outra, não há registro do tipo de deficiência ou necessidade que possui; o sexto, não está matriculado no nível superior e sim na pós-graduação. Desta forma, trabalhamos com cinquenta estudantes cadastrados no referido período.

QUADRO 2: Distribuição dos estudantes por tipo de deficiência – entre os anos letivos de 2009-2014

<b>Tipo de Deficiência</b>						
<b>Auditiva<sup>4</sup></b>		<b>Física</b>		<b>Visual</b>		
<b>Surdos</b>	<b>Def. Auditiva</b>	<b>Cadeirantes</b>	<b>Outros<sup>5</sup></b>	<b>Cegos</b>	<b>Baixa Visão</b>	<b>Visão Monocular</b>
07	08	05	15	04	06	05
15		20		15		

Fonte: NAPNE, 2009-2014.

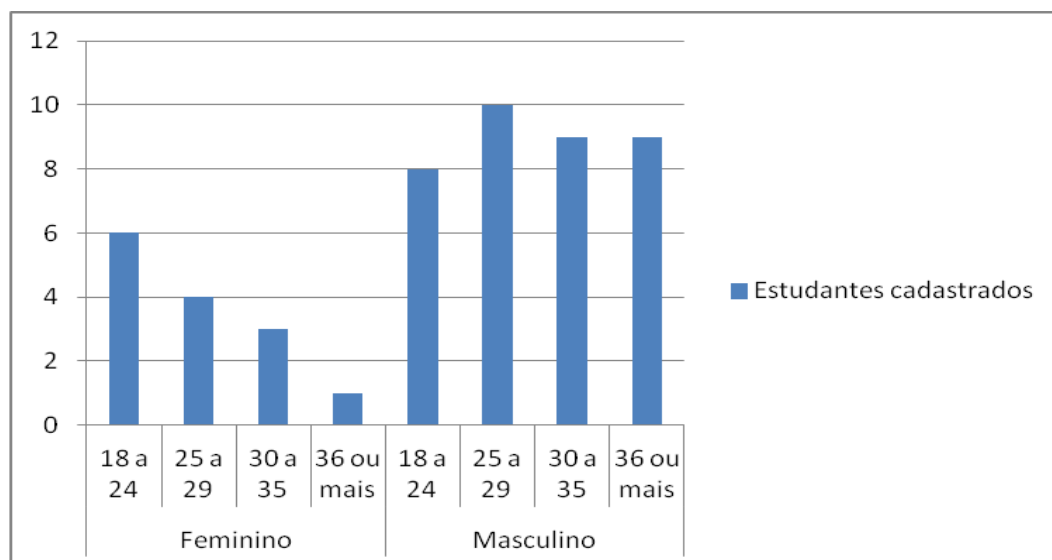
Entre os estudantes cadastrados, 14 (quatorze) eram do sexo feminino e 36 (trinta e seis) do sexo masculino. Esses dados levam a uma porcentagem de 28% de estudantes do sexo feminino e 72%, do sexo masculino. Mais da metade das estudantes do sexo feminino cadastradas eram do curso de Administração. Entre os estudantes do sexo masculino, esta divisão é mais equânime, sendo que os cursos que mais concentram estudantes cadastrados são Engenharia Industrial Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Administração (em ordem de relevância).

<sup>4</sup> Estudantes com deficiência auditiva diferenciados entre surdos e deficientes auditivos de acordo com o disposto no Decreto nº 5.626/2005. Surdos são os que, tendo perda auditiva, interagem e compreendem o mundo através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os que possuem deficiência auditiva são aqueles que possuem perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais.

<sup>5</sup> Outros: amputação, ausência ou atrofia de membros, hidrocefalia, paraplegias parciais, dentre outros.

Abaixo, o gráfico demonstra a distribuição dos estudantes por sexo e faixa etária, à época do ingresso.

GRÁFICO 1: Distribuição dos estudantes com deficiência por sexo e faixa etária – 2009-2014



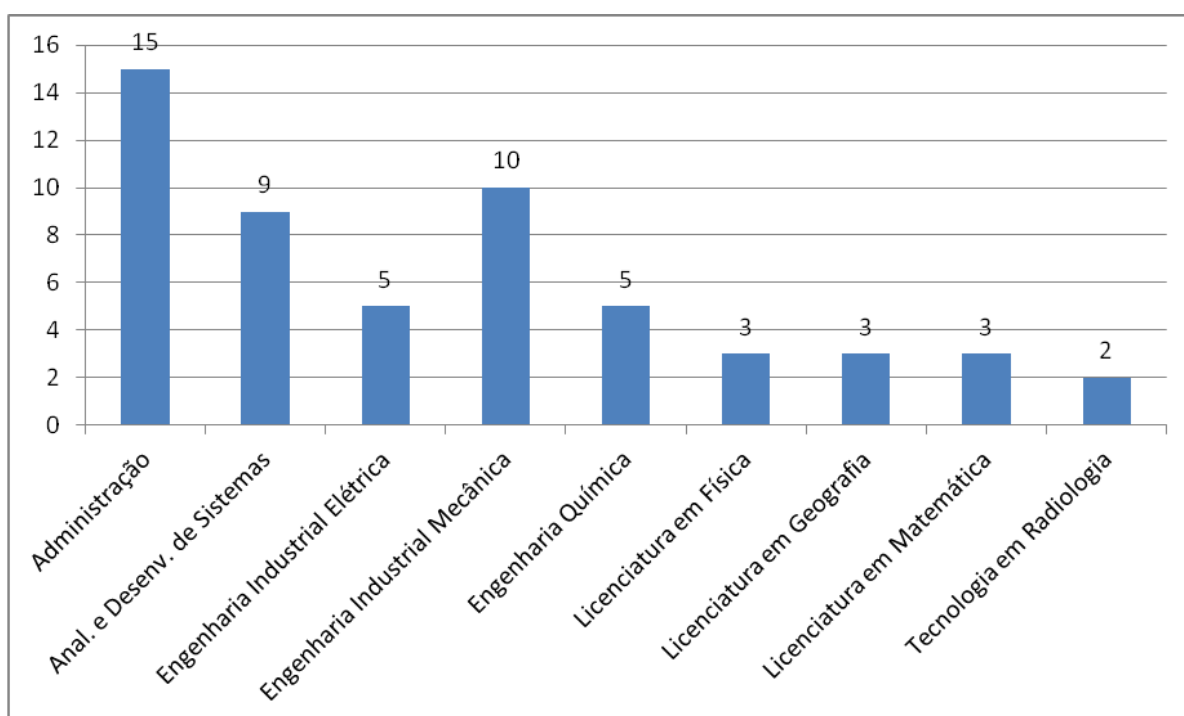
Fonte: NAPNE, 2009-2014.

No perfil etário, a média de idade é de 30,22 anos. Considerando a idade à época do ingresso, 14 (quatorze) estudantes cadastrados encontravam-se na faixa entre 18 e 24 anos; 14 (quatorze) encontravam-se na faixa entre 24 e 29 anos; 12 (doze) encontravam-se na faixa entre 30 e 35 anos; 10 (dez) tinham 36 ou mais, sendo a maior idade encontrada, 54 anos.

Quanto a origem, a formação no ensino médio, 80% dos estudantes cadastrados no NAPNE são oriundos de escolas públicas. Quando ingressaram no IFBA, os estudantes cadastrados no Núcleo tinham, em média, 8,95 anos de conclusão do ensino médio, sendo que o menor tempo foi de 1 ano e, o maior, de 33 anos.

Entre os estudantes cadastrados no período entre os anos letivos de 2009 e 2014, a prevalência do acesso se deu através do processo seletivo institucional, o vestibular. 76% dos estudantes optaram por esta forma de acesso; seguidos de 22% que optaram pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) – que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e 2% optaram pela matrícula para portadores de diploma.

GRÁFICO 2: Distribuição dos estudantes com deficiência por curso – 2009-2014



Fonte: NAPNE, 2009-2014.

Conclui-se que pouco mais de um quarto dos estudantes cadastrados (27,27%) estão matriculados no curso de Administração. O outro curso que mais concentra estudantes com deficiência é o curso de Engenharia Industrial Mecânica (18,18%), seguido do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (16,36%). Os cursos de licenciatura (Física, Geografia e Matemática), assim como o de Tecnologia em Radiologia são os que possuem um menor número de estudantes com deficiência cadastrados, respectivamente, 5,45% para as licenciaturas e 3,63% para Tecnologia em Radiologia.

No gráfico apresentado acima, o total de estudantes cadastrados por curso ultrapassa os 50 (cinquenta) que estão sendo considerados, totalizando 55 (cinquenta e cinco). Esta discrepância acontece por causa das mudanças de curso, já que alguns estudantes realizaram novo processo seletivo e optaram pela mudança de curso.

A fim de melhor visualizar a distribuição dos estudantes com deficiência por curso e tipo de deficiência, elaboramos o quadro abaixo, que objetiva elucidar de forma mais caracterizada os tipos de deficiência presentes nos cursos.

QUADRO 3: Distribuição dos estudantes por tipo de deficiência, especificidade e curso – 2009-2014

Curso	Auditiva		Física		Visual		
	Surdos	Def. Auditiva	Cadeirantes	Outros	Cegos	Baixa Visão	Visão Monocular
Administração	02	02	03	02	03	02	01
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	01	02	01	02	01	01	01
Engenharia Industrial Elétrica	02	01	00	01	00	01	00
Engenharia Industrial Mecânica	01	01	00	04	00	02	02
Engenharia Química	00	01	01	02	00	00	01
Licenciatura em Física	00	00	00	02	00	00	01
Licenciatura em Geografia	01	00	00	01	00	01	00
Licenciatura em Matemática	01	01	00	01	00	00	00
Tecnologia em Radiologia	00	00	00	02	00	00	00

Fonte: NAPNE, 2009-2014.

Fica evidenciado que os cursos de Administração e Análise e Desenvolvimento de Sistemas são os que possuem maior variedade de estudantes em relação aos tipos de deficiência e suas especificidades. Ambos estão entre os cursos com maior número de estudantes cadastrados, o que favorece essa ocorrência. A correspondência inversa é o curso de Tecnologia em Radiologia, que apresenta um só tipo de deficiência e de especificidade, congregando com o baixo número de estudantes cadastrados.

Considerando que o Núcleo atende os outros níveis e formas de oferta<sup>6</sup> de cursos da educação profissional e tecnológica e buscando um paralelo com histórico

<sup>6</sup> O Decreto Federal nº 5.154/04, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, apresenta a definição para a oferta dos cursos técnicos de nível médio em três formas de articulação com o ensino médio: a integrada, na qual a habilitação profissional ocorre simultaneamente ao ensino médio, na mesma instituição e com matrícula única; a concomitante, na qual a habilitação profissional ocorre ao mesmo tempo em que o ensino médio, mas como cursos distintos, com duas matrículas, na mesma escola ou em instituições diferentes e; a subsequente ao ensino médio, na qual a habilitação profissional ocorre depois que o estudante já concluiu o ensino

com o início dos registros de estudantes pelo NAPNE, elaboramos esse quadro, onde está exposto a distribuição dos estudantes por nível/forma de curso no ano de 2014.

QUADRO 4: Distribuição dos estudantes por forma/nível de ensino e tipo de deficiência – 1º Semestre de 2014

Forma/Nível	Tipo de Deficiência			
	Auditiva	Física	Intelectual	Visual
Integrada	10	08	02	01
PROEJA	01	02	00	01
Subsequente	03	02	00	00
Superior	12	16	00	12
<b>TOTAL POR DEFICIÊNCIA</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>02</b>	<b>13</b>

Fonte: NAPNE, 2014.

Estão ausentes deste quadro três estudantes, todos do nível superior. Dois foram retirados por constar na lista, no item “Tipo de Deficiência” o Déficit de Aprendizagem, que, apesar de demandar intervenções educativas especiais, não se enquadra na categoria “Deficiência”. A outra estudante não foi incluída no quadro devido a ausência de informação, na lista, do tipo de deficiência que possui. Com estas correções, elaboramos o quadro acima, onde observamos que o Núcleo cadastrou 69 (sessenta e nove) estudantes com deficiência até no primeiro semestre de 2014. Considerando que, no ano de 2009, o NAPNE cadastrou 24 (vinte e quatro) estudantes com deficiência, sendo que 11 (onze deles) no nível superior, fica evidenciado o aumento no número de matrículas desses estudantes, que contabilizava 69 (sessenta e nove) estudantes com deficiência, dentre os quais, 40 (quarenta) eram do ensino superior.



## 5. A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Com o foco no nível superior, pudemos realizar uma leitura da situação acadêmica dos estudantes com deficiência e do percurso que eles realizaram na instituição, assim como da perspectiva de inclusão nessa instituição. Os dados coletados são apresentados a partir das categorias estabelecidas de análise, resultantes da revisão de literatura e daquilo que sobressaiu durante a descrição dos dados. Desta maneira, consideramos como categorias de análise nesta pesquisa: Políticas Institucionais, Acessibilidade e Desempenho Acadêmico.

### 5.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

Na investigação realizada, os documentos e informações institucionais foram estudados por meio do viés da presença de políticas institucionais relacionadas a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto, assim como da legislação e normatização nacional.

O Estatuto do IFBA, no seu Capítulo II, que trata dos Princípios, das Finalidades e Características e dos Objetivos do Instituto, Artigo 3º, Inciso IV apresenta a inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais como um dos princípios norteadores da Instituição (IFBA, 2008).

Entretanto, antes disso o IFBA já adotava práticas voltadas para as pessoas com deficiência. O Instituto adota, desde o processo seletivo de 2006<sup>7</sup>, a reserva de 5% de suas vagas, por curso, para estudantes com deficiência, em cumprimento ao Decreto Federal nº 3.298/1999, com redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004. Essa iniciativa institucional diferencia-se de outras instituições públicas de nível superior do Estado da Bahia, como apresentado no Capítulo III, uma vez que, dentre essas instituições, somente outras duas também aplicam a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ambas federais, sendo que em uma delas são reservadas 5% das vagas totais e na outra, 2 vagas no curso de Letras/Libras, exclusivas para candidatos surdos.

---

<sup>7</sup> Diário Oficial da União, Seção 3, Pág. 28/29, de 28/11/2005.

Para concorrer nessa categoria de reserva de vagas, os candidatos devem marcar o item relativo a condição de deficiência no ato da inscrição e entregar, dentro do previsto em edital, laudo médico atestando a espécie, o grau ou o nível de deficiência, referenciados pelo código correspondente na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Esse laudo médico é analisado pelo Serviço Médico do IFBA e a condição de deficiência do candidato é homologada ou não.

Apesar do avanço dessa reserva de vagas, que pode proporcionar uma ampliação no acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência, há de se destacar que, ao se ater a CID, a instituição assume modelo de deficiência atrelado a doença, imbuindo-se das várias concepções que esse termo agrega, patologizando a deficiência, tratando-a como enfermidade, um distúrbio ou um problema. Considerando que a concepção de deficiência atualmente está atrelada as condições sociais (DINIZ, 2007), as barreiras existentes na sociedade e não no indivíduo, outros referenciais poderiam ser utilizados por esse instituto, como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A CIF utiliza no seu sistema de classificação uma interlocução entre a funcionalidade e a incapacidades associadas a determinada condição de saúde (OMS, 2001). Já a CID classifica através do diagnóstico de doenças e perturbações da saúde, apresentando um viés eminentemente etiológico. Considerando seu aspecto multidisciplinar e transversal, a CIF poderia estar mais contextualizada que a CID, numa instituição de educação.

Também foi a partir do Processo Seletivo de 2006 que o IFBA implementou as cotas sociais, com reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, que podiam se inscrever em cotas para afrodescendentes, índios e outras etnias. A partir do vestibular de 2013, o IFBA adequou sua política de reserva de vagas a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, redistribuindo suas cotas, passando a considerar o fator renda na distribuição das vagas reservadas a estudantes oriundos de escola pública, de acordo com a identificação étnico-racial.

Mas, para o sucesso educacional e acadêmico dos estudantes com deficiência, não basta a reserva de vagas. Na percepção de um estudante com deficiência visual, ao falar sobre a inclusão no IFBA no questionário aplicado pelo

NAPNE e a Coordenação de Atenção ao Estudante (CAE), “a instituição tem que fornecer para o estudante todo o suporte necessário e não somente ter a vaga específica para os *deficientes (sic)*”. A opinião desse estudante está em consonância com o que afirmam Mazzoni, Torres e Alves (2003). Esses autores afirmam que a educação de pessoas com deficiência no ensino superior deve contemplar cinco aspectos, a saber: o acesso, relacionado com a formação de qualidade no ensino anterior; o ingresso, por meio de processos seletivos adaptados; a permanência, com a criação de estratégias de assistência durante a formação; a conclusão; e o exercício profissional, com a instituição de ensino exercendo papel de mediadora com o mundo do trabalho.

As ações de inclusão de pessoas com deficiência e inclusão social mantidas pela instituição em estudo refletem a conjuntura social e legislativa dos primeiros anos da década de 2000, onde os movimentos sociais que buscavam os direitos das pessoas com deficiência alcançaram avanços significativos, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Plano Nacional de Educação (decênio 2001-2011) e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001). O PNE (decênio 2001-2011) já apresentava, como um dos objetivos globais da educação nacional: “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001b, s.p.).

A instituição em estudo desenvolve outras ações que buscam o aumento da permanência e conclusão dos estudantes, sendo eles com e sem deficiência. As Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia foram aprovadas em 26/10/2010 pelo Conselho Superior do Instituto (CONSUP), órgão máximo da instituição, que apresenta caráter consultivo e deliberativo. Esta Política tem como definição:

A Política de Assistência Estudantil é um arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial (IFBA, 2010, p. 5).

A Política de Assistência Estudantil do IFBA contempla 09 (nove) programas: Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes; Programa de Educação para Diversidade; Programa de Apoio a Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Específicas; Programa de Assistência à Saúde; Programa de Acompanhamento Psicológico; Programa de Acompanhamento Pedagógico; Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer; Programa de Incentivo à Educação Artística e Cultural; Programa de Incentivo à Formação de Cidadania (IFBA, 2010).

Dentre esses programas, o Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (PAAE) é o único com critérios de vulnerabilidade socioeconômica para participação. Os outros são considerados programas universais. O PAAE oferta bolsas e auxílios financeiros, além de material de apoio (cadernos, materiais de desenho) para os estudantes que deles necessitam. As categorias de bolsas e auxílios são as seguintes:

- Auxílio Transporte: custeio do deslocamento do estudante no trajeto domicílio – Instituição de ensino. Valor do auxílio financeiro corresponde a 20% do salário mínimo vigente (para os residentes no mesmo município do *campus*) ou a 30% (para os que residem em municípios ou distritos diferentes);
- Auxílio Moradia: fornece auxílio financeiro para contribuir com despesas mensais referentes à moradia do estudante oriundo de outros municípios e/ou que sejam naturais do município onde se localiza o Campus, mas não possuem vínculos familiares. Valor do auxílio é igual ou inferior a meio salário mínimo vigente e não necessariamente cobrirá o valor total dos gastos com moradia;
- Auxílio para Aquisições e Viagens: disponibiliza auxílio financeiro para custeio de material escolar, aquisições e ajuda de custo para viagens acadêmicas;
- Bolsa Alimentação: oferta de atendimento das necessidades de alimentação básica dos estudantes do IFBA;
- Bolsas vinculadas a Projetos de Incentivo à Aprendizagem – PINA: concede bolsas a estudantes vinculados a projetos de aprendizagem. O bolsista desta modalidade cumpre carga horária de 12h semanais vinculado ao PINA. O valor deste auxílio é igual a meio salário mínimo vigente, com a duração de 1 (um) ano letivo;
- Bolsas de Estudo: concede bolsa de estudo, buscando um melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas do estudante. O valor do auxílio é igual a meio salário mínimo vigente.

- Auxílio Cópia e Impressão: busca contemplar os estudantes que necessitam de apoio para cópias e impressões de materiais didáticos específicos do seu curso. Os estudantes terão direito a 50 (cinquenta) unidades de cópias e 20 (vinte) unidades de folhas impressas mensalmente, durante o período de 01 (um) ano letivo;
- Intercâmbio Cultural: O IFBA realizará, anualmente, Intercâmbio Cultural do qual participarão estudantes selecionados pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, referenciado nesta Política, que poderão participar do Intercâmbio desde que existam vagas e recursos disponíveis (IFBA, 2010).

No âmbito do *campus* de Salvador, o profissional responsável pela execução da Política de Assistência Estudantil é a assistente social, que são quatro atualmente no *campus*, cuja lotação é na CAE, que, assim como o NAPNE, também é ligada a DEPAE. Em um levantamento de dados realizado pela CAE, para controle interno e divulgação de dados institucionais, foi observado um percentual de 2,01% de estudantes contemplados no PAAE que são estudantes com deficiência, no ano letivo de 2014. Esse levantamento foi feito com uma amostra de cerca de metade dos estudantes cadastrados no PAAE, o que, em números absolutos, são 548 estudantes. Destes, 11 são estudantes com deficiência.

Considerando os dados do questionário aplicado em conjunto pelo NAPNE e CAE, dentre os 05 (cinco) estudantes do nível superior que responderam ao questionário, 03 (três) são contemplados no PAAE, nas seguintes modalidades: bolsa de estudo (estudante com deficiência física); bolsa alimentação (estudante com deficiência visual); auxílio transporte e bolsa alimentação (estudante com deficiência física).

O PAAE contemplou, nos últimos anos, dois estudantes cadastrados no NAPNE com a aquisição de cadeiras de rodas motorizada. Um deles, no ensino superior e outro, na forma integrada. Além da cadeira de rodas, estudantes com deficiência auditiva já fizeram aquisição de aparelhos auditivos através do Programa. As aquisições de óculos são as mais comuns no universo geral dos estudantes e estudantes cadastrados no NAPNE também já realizaram esta aquisição.

A existência do PAAE como uma política de incentivo a permanência dos estudantes com e sem deficiência, tem contribuído para a melhoria das condições de aprendizagem e participação acadêmica desses estudantes, pois possibilita a

diminuição ou superação de questões basais para o acesso e permanência de estudantes, como transporte e alimentação.

A Política de Assistência Estudantil contempla, dentre seus programas universais, o Programa de Apoio a Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Específicas. Este programa tem por finalidade garantir as condições específicas que permitam a esses estudantes o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da Instituição e deve subsidiar as ações do NAPNE. As competências desse programa estão transcritas abaixo:

- I – Cadastrar os estudantes com necessidades educacionais específicas, mantendo o registro do tipo e extensão da necessidade;
- II – Informar a Diretoria de Ensino, aos Departamentos e Coordenações pertinentes sobre as necessidades dos estudantes, indicando as ações de acessibilidade necessárias;
- III – Acompanhar os estudantes com deficiência no seu percurso acadêmico, realizando orientação, adaptando materiais e intervindo em situações específicas;
- IV – Fornecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos professores dos alunos com deficiência, a fim de facilitar o processo de ensinoaprendizagem, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento profissional dos estudantes;
- V – Orientar a comunidade acadêmica e familiares dos estudantes com necessidades educacionais específicas sobre as alternativas mais apropriadas à adaptação e melhor desenvolvimento dos mesmos;
- VI – Oferecer suporte para a implantação de medidas de acessibilidade nos *campi* do IFBA, de forma a permitir o acesso destes alunos aos vários espaços acadêmicos;
- VII – Realizar eventos ordinários e extraordinários, como campanhas de conscientização, seminários, palestras, cursos de extensão e capacitações sobre inclusão e acessibilidade para implantação, divulgação e fortalecimento da Política de Assistência aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (IFBA, 2010).

Essa Política, apesar de homologada no ano de 2010, faz uso do termo “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”, em desacordo com o cabedal da produção relacionada a educação inclusiva e legislação do período, que desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2004 (BBRASIL, 2011a), já preconizava o uso do termo “pessoa com deficiência”. Somando-se a isso, analisando as competências desse programa de apoio às pessoas com deficiência, fica evidenciada certa confusão entre as atribuições do núcleo de inclusão – apresentadas no Capítulo IV – e da política de atendimento às pessoas com deficiência e necessidades específicas. Algumas atribuições se repetem e se sobrepõem, mas o programa e o núcleo têm funções distintas, mesmo que tenham o mesmo objetivo, que é o de propiciar a inclusão de pessoas com

deficiência no Instituto. A própria Instituição percebeu isso e, por meio de ação da Pró-Reitoria de Ensino, convidou o NAPNE do *campus* de Salvador para participar de algumas reuniões de construção do documento de Normatização da Política de Assistência Estudantil, no ano de 2013, para revisão e adequação desse documento. A Normatização foi elaborada, entretanto, ainda passa por revisões no Conselho Superior, não tendo sido aprovada até o final de 2014.

A Política de Assistência Estudantil foi lançada pelo IFBA em 2010, no mesmo ano que foi estabelecido o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. As duas ações apresentam o pressuposto que as condições de vulnerabilidade socioeconômicas e as desigualdades sociais impactam a permanência dos jovens nas instituições de ensino e buscam a melhoria das condições do acesso. Elas têm alvos e ações que se cruzam, mas também alguns vieses particulares. Como exemplo, as duas apresentam foco nas ações de alimentação; transporte; cultura; esporte e lazer; atenção à saúde; apoio pedagógico; e o acesso de estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais. Entretanto, a Política de Assistência Estudantil do IFBA não contempla ações de moradia estudantil (somente do auxílio-moradia) e de creche, além de não contemplar ações de inclusão digital. E, diferentemente do PNAES, a Política implantada pelo IFBA contempla ações de apoio psicológico, educação para a diversidade e formação da cidadania (BRASIL, 2010c, s.p.; IFBA, 2010).

Em 2013, o IFBA implantou seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o primeiro na nova institucionalidade, instituída desde 2009. O PPI do IFBA apresenta como um dos princípios institucionais a “Permanência” que preconiza o desenvolvimento de uma “política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas” (IFBA, 2013c, p. 29). E, dentre as Políticas de Ensino, o PPI traz algumas proposições direcionadas às pessoas com deficiência.

O primeiro tópico presente relacionado a esse público é a adequação dos espaços e tempos escolares as necessidades dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em consonância com esta premissa, as Políticas de Ensino trazem ainda que o IFBA

deverá realizar a capacitação dos servidores para o desenvolvimento de atividades acadêmicas voltadas para esse público. Outro tópico correlato a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto aborda a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas, no âmbito do IFBA.

As premissas apresentadas no PPI correlacionam-se com as da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que já demonstrava, assim como a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a importância da oferta de educação especial na educação profissional e na educação de jovens e adultos, entendidas como formas de acesso ao mundo do trabalho. Outra premissa abordada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que é correlacionada ao PPI do IFBA é o foco no prosseguimento da escolarização, que se relaciona diretamente com a oferta de ensino desse Instituto (BRASIL, 2010a; IFBA, 2013c).

O PPI do IFBA apresenta, ainda no escopo do capítulo Políticas de Ensino, um tópico denominado “Inclusão, Acesso e Permanência”, onde são descritas perspectivas, premissas legais e normativas e embasados teoricamente cada um desses tópicos. Ao final de cada um, o PPI rege quais ações a instituição deve tomar a fim de alcançar esta condição. Considerando o viés dessa pesquisa, somente aquelas que se referem a temática abordada serão explicitadas.

Em relação ao Acesso, o IFBA deve:

– Democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica para os distintos segmentos da sociedade, bem como às condições de permanência adequadas aos estudantes, relativas à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (...).(IFBA, 2013c).

Em relação a esse item, o IFBA tem construído ações como a reserva de vagas, tanto para pessoas com deficiência (Decreto Federal nº 3.298/1999, com redação dada pelo Decreto nº 5.296/2004) quanto para estudantes oriundos de escolas públicas, que considera as questões étnico-raciais (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Entretanto, quanto as condições adequadas de permanência relacionadas aos vários aspectos da diversidade, a instituição em estudo ainda



precisa avançar. Como exemplo, temos a Política de Assistência Estudantil, que contempla diversos programas chamados de universais que contribuiriam para essa permanência, entretanto, esses programas universais não estão em funcionamento, somente o PAAE, que é um programa com critérios de vulnerabilidade socioeconômica, está em execução.

No tópico denominado Inclusão:

- Promover a formação continuada do docente para o trabalho com a diversidade, por meio de cursos de extensão e pós-graduação;
- Promover capacitação de toda comunidade escolar para ampla informação e sensibilização para as questões das diversidades;
- Manter a organização do Núcleo de apoio aos portadores de Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE, seus espaços e recursos para o atendimento educacional especializado;
- Remover as barreiras arquitetônicas para melhorar a acessibilidade dos alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física;
- Buscar acompanhamento profissional adequado aos alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação;
- Adequar os currículos dos cursos, a fim de adaptá-los para atender à diversidade nas salas de aula;
- Desenvolver pesquisas no intuito de propiciar e/ou adequar os recursos tecnológicos de acessibilidade para os alunos com deficiência (IFBA, 2013c).

As ações correlatas a inclusão no IFBA *Campus* de Salvador ainda não encontram total correspondência no disposto nesse item. Conforme o que será exposto na próxima categoria de análise, Acessibilidade, as ações de promoção de formação continuada e capacitações para a comunidade ainda não atendem as demandas do campus, assim como a eliminação de barreiras arquitetônicas e a adequação curricular. Entretanto, em relação a organização do Núcleo e ao fornecimento de profissionais adequados, pode ser observado que houve um avanço nos últimos anos. A contratação de intérpretes de Libras e transcritores de Braille, realizada atualmente através de uma empresa terceirizada, antes acontecia através de contratação de serviços por tarefa, modalidade temporária (de até três meses, prorrogáveis por mais três), o que dificultava a realização das atividades acadêmicas para os estudantes que necessitavam desses serviços.

Em relação a estruturação do NAPNE, atualmente o Núcleo funciona numa sala de tamanho adequado, realizou a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, conforme exposto em Acessibilidade, ampliando o atendimento das necessidades dos estudantes. Entretanto, para melhor funcionamento do Núcleo e

acompanhamento dos estudantes com deficiência, é necessário a estruturação de uma equipe de profissionais para atuar com a inclusão no campus de Salvador, uma vez que, dentre os profissionais envolvidos nas atividades do Núcleo, três são servidores (um coordenador, docente de Libras da carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica, uma psicóloga da carreira técnico-administrativa e uma docente de Português como segunda língua – professora substituta), que também atuam em outras funções e atividades no *campus*. Não entendemos ser necessário servidores para atuar exclusivamente no Núcleo, mas caberia o aumento dessa equipe, para que possam dar conta do acompanhamento das demandas, que tem crescido a cada ano (de 24 estudantes cadastrados em 2009 para 69 em 2014).

No tópico Permanência, são apresentadas as seguintes diretrizes:

- Assegurar a implantação e execução da Política de Assistência Estudantil, que tem em seu arcabouço princípios e diretrizes orientadoras para a elaboração e implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos com êxito pelos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial; (...)
- Informar e orientar a comunidade acadêmica e familiar acerca dos direitos socioeconômicos que possam assegurar a sua permanência na instituição; (...)
- Proporcionar aos estudantes, familiares e comunidade um acompanhamento pedagógico e psicossocial para tornar mais qualitativa sua permanência na escola;
- Proporcionar discussões amplas e constantes acerca do processo de ensino e aprendizagem com todos os profissionais de educação inseridos nos *campi* do IFBA;
- Efetivar intervenções multiprofissionais na escola, de modo a contribuir significativamente para evitar os altos índices de evasão escolar;
- Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;
- Proporcionar ao estudante com necessidades educativas específicas as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico, conforme legislação vigente;
- Estabelecer medidas efetivas para assegurar a acessibilidade mediante eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações, assegurando às pessoas com necessidades específicas sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível;
- Implantar mecanismos para suprir as necessidades educacionais básicas para todos os níveis e modalidades de ensino, mesmo que incorra em alteração na duração dos cursos e dos currículos, garantindo a qualidade da formação desenvolvida no IFBA, ao mesmo tempo em que propiciará a permanência bem sucedida dos/as estudantes que ingressam na Instituição (...). (IFBA, 2013c).

As ações de Permanência apresentadas têm ocorrido de forma parcial no IFBA *Campus* de Salvador. Ações são realizadas, inclusive pela equipe de psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e nutricionista que atuam na DEPAE, com a participação de docentes mais engajados nas questões sociais imbrincadas nas questões de aprendizagem, tais como a oferta de monitoria para estudantes do NAPNE, participação em Conselhos Diagnósticos e Finais, oferta de acompanhamento psicológico, pedagógico, social e nutricional. Entretanto, essas ações estruturadas são voltadas em sua maioria para os estudantes do Integrado, não alcançando os estudantes do superior, que são atendidos de forma pontual pela equipe do DEPAE, somente quando existe demanda (à exceção são os estudantes com deficiência, que deveriam ser acompanhados). Além disso, conforme o que já discutimos acima, a Política de Assistência Estudantil, por exemplo, ainda não tem todos os seus programas em execução e o foco dela é a permanência qualificada do estudante na instituição.

Outro tópico apresentado nas Políticas de Ensino e que está relacionado aos estudantes com deficiência é denominado de “Êxito”. Neste tópico, são apresentadas as ações que o IFBA deve executar a fim de alcançar o Êxito:

- (...) - Utilizar estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos estudantes; (...)
- Adotar medidas de apoio individualizadas e efetivas, quando necessário, que maximizem o desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial; (...)
- Apoiar, efetivamente, no âmbito do sistema educacional geral, as pessoas com deficiência, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- Proporcionar condições essenciais, no âmbito dos níveis e modalidades que o IFBA atua, para pessoas com deficiências de qualquer natureza, com vistas a garantir sua efetiva educação;
- Fornecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos aos professores dos estudantes com deficiência, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, a convivência com a diversidade e o desenvolvimento profissional dos estudantes (...) (IFBA, 2013c).

Nesse tópico, conforme o apresentado em Desempenho Acadêmico e também em Acessibilidade, as adaptações pedagógicas propostas para os estudantes com deficiência ainda não tem sido suficientes para garantir o seu aprendizado. Inclusive, nas respostas produzidas pelos estudantes com deficiência ao questionário do NAPNE/CAE, eles expõem a falta de métodos adequados na construção da aprendizagem. Uma estudante com deficiência visual relatou, ao responder o item sobre os recursos que poderiam ser oferecidos na instituição, que: “(...) os

professores poderiam mudar a didática, como no caso: o professor colocou filmes, sem se preocupar com os estudantes com deficiência visual, filmes estes estrangeiros, onde fiquei dependente da colega de classe para produzir a legenda”. Outro estudante, também com deficiência visual, sugere: “os professores deveriam se organizar quanto a didática na apresentação dos materiais para o estudo, para assim facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas disciplinas”. Portanto, para se alcançar o Êxito, conforme o disposto nesse tópico, as adequações pedagógicas, didáticas e metodológicas devem ser colocadas em prática, garantindo o direito a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência.

De maneira geral, as Políticas de Ensino discutidas estão em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, que trata do AEE e apresenta como uma diretriz do AEE e da Educação Especial a oferta do apoio aos estudantes com deficiência, que inclusive pode ser individualizado. Esse decreto reafirma, assim como outras legislações anteriores, o público alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim como o Decreto, o PPI preconiza a formação de professores, a instalação de núcleos de inclusão no IFBA, eliminação das barreiras, adequação curricular e o acompanhamento específico de profissionais para os estudantes que dele necessitem.

Através desse arcabouço normativo institucional, fica evidenciada a existência de uma política institucional que preconiza a inclusão de estudantes com deficiência no IFBA, uma vez que as Políticas Institucionais do IFBA têm apresentado um aspecto inclusivo, refletindo as legislações e normativas brasileiras a respeito da inclusão de estudantes com deficiência. Entretanto, esta pesquisa, ao analisar como esse arcabouço tem se constituído na prática, no cotidiano desta instituição pública de ensino, concluiu que, ainda que a normatização esteja bastante atualizada, na prática, ela tem se concretizado de forma parcial, uma vez que algumas ações foram efetivas e outras não.

## 5.2 ACESSIBILIDADE

Nesta categoria de análise, são elencados os achados referentes a acessibilidade para pessoas com deficiência nesse Instituto, coletados em documentos institucionais, em observações, realizadas durante o fazer cotidiano desta pesquisadora e como reflexão de sua ação profissional, além de dados fornecidos pelo questionário aplicado pelo NAPNE/CAE. Dentre as condições de acessibilidade, foram consideradas as adaptações de materiais, disponibilização de recursos, físicos e humanos, equipamentos, que favoreçam o acesso a educação superior de estudantes com deficiência, de acordo com os pressupostos de acessibilidade e desenho universal, abordados nos capítulos anteriores, por meio da Portaria MEC nº 1.679/1999; substituída pela Portaria nº 3.284/2003; e o disposto no Decreto Federal nº 5.296/2004.

Segundo o Decreto Federal nº 5.296/2004, as condições de acessibilidade se apresentam da seguinte forma: arquitetônica e urbanística; aos serviços e transportes coletivos; e à informação e à comunicação. Nas Portarias do MEC, são dispostas as condições de acesso que devem estar presentes nas instituições de ensino superior, para cada tipo de deficiência e de acordo com a NBR 9050.

A oferta de condições de acessibilidade no IFBA inicia no processo seletivo, onde é oportunizado ao candidato o atendimento diferenciado para realização da prova. Para ter direito a esse atendimento, o candidato deve marcar o item relativo a necessidade de atendimento diferenciado no momento da inscrição e entregar, dentro do previsto em edital, laudo médico atestando a espécie, o grau ou o nível de deficiência, referenciados pelo código correspondente na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Discutimos no item anterior nosso posicionamento a respeito da utilização dessa Classificação, focada na doença e não localizando a deficiência como uma condição relacionada a outros fatores.

Até o Processo Seletivo de 2014, realizado no ano de 2013, as condições de atendimento diferenciado ofertadas pelo Instituto foram:

- Ledor: Serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia. O ledor poderá ser responsável também pela transcrição das respostas do candidato para as folhas de resposta e de redação, quando se mostrar necessário.
- Transcritor: Serviço especializado de preenchimento das folhas de resposta e de redação para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher essas folhas.

- Prova ampliada: Prova impressa em papel A3 (aproximadamente fonte de tamanho 24) para facilitar a leitura por parte de pessoas com baixa visão.
- Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais): Profissional habilitado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e, no ato da prova, traduzir do português para a Libras o conteúdo abordado, assim como qualquer outra comunicação no ambiente da aplicação da prova.
- Sala acessível: Local de prova provido de acessibilidade a pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, rota de acesso sem obstáculos;
- Sala mais vazia: Locais de prova indicados para pessoas com deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtorno mental grave ou severo, déficit de atenção ou dislexia.
- Sala de Amamentação: Locais reservados para a acomodação de crianças em fase de amamentação, acompanhadas de adultos indicados pelo responsável (IFBA, 2013d, p. 10)

Além do atendimento diferenciado oferecido pelo Instituto, o Edital permite que o candidato com deficiência possa utilizar recursos que o auxiliem na realização da prova, no atendimento às suas necessidades, tais como: “órgeses e próteses, andadores, muletas, cadeiras de rodas (comuns ou motorizadas), aparelhos de amplificação sonora, receptor de implante coclear, máquina Braille, reglete e punção, soroban, régua de assinatura, bengala, cão-guia, lupa manual, lupa manual com luz, lupa horizontal” (IFBA, 2013d, p. 10). Entretanto, não é o Instituto que disponibiliza esses recursos, é responsabilidade do candidato levá-los no dia da prova.

Após o ingresso no Instituto, os estudantes com deficiência são cadastrados no NAPNE. Entretanto, esse fluxo do cadastro do estudante com deficiência do Processo Seletivo para o NAPNE não está estabelecido ainda formalmente, não há um procedimento definido, conforme pôde ser observado durante o fazer cotidiano, o que, algumas vezes, ocasiona desconhecimento por parte do NAPNE do ingresso de estudantes com deficiência. O NAPNE então, realiza busca ativa nas Gerências de Registro Acadêmico existentes no campus (Gerência de Registros Acadêmicos da Educação Profissional de Ensino Médio e Gerência de Registros Acadêmicos da Educação Superior), solicitando, através de memorando, a informação dos estudantes com deficiência matriculados. Os servidores das Gerências, mesmo sem um procedimento formal estabelecido, geralmente indicam, ao perceber que o estudante que está se matriculando é uma pessoa com deficiência, que esse procure o NAPNE ou o DEPAE.

Esse entrave na comunicação poderia ser minimizado caso os dados informados pelos candidatos no Processo Seletivo fossem importados para o sistema acadêmico do *campus*, uma vez que lá já consta quais candidatos são

peças com deficiência. Ainda na intenção de realizar a captação dos estudantes com deficiência recém-ingressantes no IFBA *Campus* de Salvador e também a fim de divulgar as ações na área da inclusão realizadas pelo Núcleo, no início do semestre letivo, o NAPNE participa da Aula Inaugural do Ensino Superior, apresentando a coordenação e suas atividades e orientando os estudantes a procurarem o Núcleo, caso tenham deficiência.

Após receber a informação da matrícula desse estudante, o Núcleo insere suas informações na lista de estudantes cadastrados. Essa lista contém os seguintes dados dos estudantes: nome; curso; semestre ou turma, tipo de deficiência; diagnóstico; e necessidade de adaptação. Entre os anos de 2009 e 2011, esta lista era entregue na forma física nas coordenações de curso e área, departamentos e na diretoria de ensino. A partir de 2012, esta listagem passou a ser enviada por meio eletrônico (*email*) para esses mesmos locais. No memorando que encaminha a lista para os setores supracitados, orienta-se para divulgação das informações para os demais docentes da coordenação, para que eles possam conhecer minimamente a demanda desses estudantes.

A realização desse cadastramento dos estudantes com deficiência está em consonância com as atividades regimentais do Núcleo. Entretanto, durante o desenvolvimento da atividade laboral e no decorrer da realização desta pesquisa, percebemos que alguns docentes, principalmente em conselhos diagnósticos (realizados com os professores das turmas do Integrado, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos - EJA) queixavam-se de não ter sido informados, com a devida antecedência, que receberiam estudantes com deficiência nas suas turmas. Alguns docentes do ensino superior também apresentaram essa mesma queixa, quando procuraram membros do Núcleo para esclarecimentos sobre a atuação docente junto aos estudantes com deficiência. O relato apresentado por esses docentes é que, geralmente, só descobrem que irão ter em suas turmas estudantes com deficiência ao se deparar com os mesmos nas suas salas de aula. O principal problema para esses docentes, segundo relatos apresentados, é a falta de preparação adequada para atender as demandas daqueles estudantes, uma vez que não têm formação para tal, não possuem formação na área da educação especial/inclusiva.

Entretanto, esta alegada falta de preparação apresentada por esses docentes para lidar com a diversidade pode não ser justificada. Entre o final do ano de 2013 e o início do ano de 2014, nos meses de novembro de 2013 a março de 2014, o NAPNE realizou um projeto de extensão denominado de “Sessão NAPNE”, no qual, quinzenalmente, foram realizados diálogos com renomados pesquisadores da área da inclusão, que discutiram diversos temas relacionados. Os temas abordados foram: a política da educação inclusiva no Brasil; educação inclusiva (a experiência de escolas italianas); educação inclusiva (a experiência de escolas francesas); tecnologia assistiva para promoção do aluno com deficiência; o ensino bilíngue para surdos; software educativo para aprendizagem do aluno surdo e formação de professores; conhecendo práticas do atendimento educacional especializado em escolas de educação básica; inclusão por meio do esporte adaptado.

Os participantes foram certificados com a carga horária total ou parcial do projeto, dependendo da sua participação. Entretanto, pudemos observar, nas sessões das quais participamos, que a maior adesão ao projeto foi de estudantes, principalmente das licenciaturas, servidores técnico-administrativos e público externo. Poucos docentes participaram das sessões, que oportunizaram uma discussão muito rica sobre a inclusão.

Somando-se a esse projeto, o NAPNE organizou uma oficina de práticas pedagógicas inclusivas que seria ministrada na Jornada Pedagógica de 2013, entretanto, a mesma não foi realizada devido a falta de *quorum*. A organização do evento havia definido um *quorum* mínimo de oito participantes por oficina e apenas três professores se inscreveram. Ainda no ano letivo de 2013, foi ofertado a comunidade do IFBA pelo Núcleo um curso básico de Libras, com vagas para servidores (tanto técnicos administrativos quanto docentes) e estudantes, mas somente estudantes se matricularam.

A realização de eventos como a Sessão NAPNE e a oferta de curso como o de Libras, consideradas ações de formação e capacitação docente, estão presentes no escopo da literatura sobre educação especial e educação inclusiva (ROCHA & MIRANDA, 2009; OLIVEIRA, 2011), assim como nas legislações que tratam das políticas para pessoas com deficiência, como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que no seu Artigo 29 apresentava, como uma das formas de serviço de apoio, a capacitação dos professores (BRASIL, 2010a;



GOTTI, 2004); Lei nº 10.436/2002, a Lei da Libras, onde as instituições públicas devem garantir o uso e a difusão da Libras (BRASIL, 2010a); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde se preconiza a formação para o AEE e para a inclusão escolar, além de reafirmar a educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) para pessoas surdas (BRASIL, 2010a); o Decreto nº 7.611/2011, onde está prevista a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011). Essa oferta de formação e capacitação docente também congrega com as atribuições do Núcleo, instituídas no Regimento do Campus de Salvador (IFBA, 2013b).

Entretanto, cabe uma organização e fomento institucional para a participação dos docentes nos processos de formação de professores. Nas respostas ao item 5. “Opinião” no questionário do NAPNE, a maioria dos estudantes emitiu, na sua opinião sobre a educação inclusiva, a necessidade de preparo e formação dos docentes que lidam com a educação inclusiva. Para a estudante com deficiência visual “o IFBA deveria fazer cursos para os professores e servidores *saber (sic)* lidar com os alunos com necessidades específicas”. Um outro estudante, com deficiência física, aponta que os professores “precisam estar preparados para atender as dificuldades de aprendizagem de quem tem uma *serta (sic)* dificuldade com as disciplinas (...) Precisam avaliar o aspecto em alguns casos com particular para que se tenha uma solução, porque só falar não vai resolver e sim tentar encontrar uma solução que de fato consiga atender a dificuldade do aluno que não consegue acompanhar o ritmo da turma”.

Por isso, a instituição em estudo deve priorizar não só a oferta de formação continuada para seu corpo técnico e docente, deve também propor meios de garantir e estimular a participação desses servidores.

Na lista de estudantes cadastrados produzida pelo NAPNE, conforme dito anteriormente, são expostas orientações de adequação e acessibilidade para os docentes, de acordo com o tipo de deficiência que o estudante possui. Abaixo, apresentamos uma compilação das orientações, denominadas na lista como “Necessidade de Adaptação”:

- Estudantes surdos: a lista informa a utilização de intérprete de Libras, além de recomendar a realização das atividades avaliativas também nessa língua;

- Estudantes com deficiência auditiva: recomenda-se a utilização de uma sala com boa acústica e que os professores devem falar voltados para a turma;
- Estudantes com deficiência física e que utilizam cadeira de rodas para locomoção: a indicação é que se evite salas longínquas e inacessíveis, além da recomendação de uso de mesa para cadeira de rodas;
- Estudantes com deficiência física e dificuldade de locomoção, com ou sem uso de muletas: é recomendado que se evite salas longínquas e com escadas, além de se priorizar alocação do estudante em salas térreas;
- Estudantes cegos: é recomendada a sinalização tátil, a impressão em Braille e transcrição para Braille e alto-relevo;
- Estudantes com baixa visão: recomendada a ampliação de material e o uso de letras de forma no quadro; além da indicação de que o estudante sente na primeira fileira.

Para os estudantes cadastrados mas que não demandam qualquer adaptação, o NAPNE informa no campo adequado: “não necessita”.

Dentre os (cinco) estudantes que responderam ao questionário do Núcleo e da CAE, 04 (quatro) relataram utilizar o acompanhamento do NAPNE, três são estudantes com deficiência visual e um, tem deficiência física. Dentre os estudantes com deficiência visual, 02 (dois) também indicaram utilizar o serviço de transcrição de Braille e um, ampliação de material.

No item 4, “recursos que a instituição poderia oferecer”, cada estudante respondeu de forma distinta. Um estudante com deficiência visual afirmou ter todas as suas demandas atendidas. Outra estudante, também com deficiência visual, alegou necessitar de acompanhamento em classe, principalmente nas disciplinas de cálculo, além de indicar a necessidade de mudança didática, como nas aulas com vídeos, onde nem sempre ela tem acesso ao conhecimento de forma direta, dependendo da ajuda de colegas. Uma estudante com deficiência física indicou a necessidade de permanecer mais tempo com os livros da Biblioteca, além de informações mais precisas sobre a localização das salas.

Um estudante com deficiência visual indicou a necessidade de maior organização didática por parte dos docentes, principalmente na apresentação dos materiais. Um outro estudante, com deficiência física, indicou a necessidade de maior tempo na realização das avaliações.

As demandas desses estudantes, particularizadas e diversas do que é apresentado pelo NAPNE, exprimem mais uma vez a necessidade de adaptação que a pessoa com deficiência insere nas instituições de ensino. Para Oliveira (2011), esse público, demanda recursos educacionais diferenciados, sendo necessária uma individualização de suas necessidades. Percebemos então que as ações do NAPNE devem buscar as necessidades específicas desses estudantes, individualizando as indicações de adaptação, a partir do diálogo com os estudantes atendidos.

Além das indicações de adaptações, outra ação realizada pelo NAPNE com vistas a favorecer a inclusão de estudantes com deficiência no *campus* foi a aquisição de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. A partir de 2012, foram adquiridas mesas para cadeira de rodas, lupas manuais e eletrônicas, linha Braille, máquina de escrever Braille, impressora Braille, reglete e punção, soroban. Entretanto, apesar do fomento do Programa Incluir, as aquisições realizadas pelo IFBA *Campus* de Salvador não foram realizadas a partir desse programa, que estimula a implantação e ampliação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior (SECADI/SESU, 2013). No caso em questão, a aquisição desses materiais e equipamentos foi realizada através de recurso próprio.

Os equipamentos e materiais de tecnologia assistiva, com exceção das mesas para cadeiras de rodas, ficam disponíveis na sala do NAPNE para utilização dos estudantes, com apoio dos profissionais do Núcleo. As mesas para cadeiras de rodas ficam nas salas de aulas, onde são alocados os estudantes com deficiência física que utilizam cadeiras de rodas na sua locomoção. A obtenção desses materiais e equipamentos está de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que tratam do AEE. Ambos previam a utilização de recursos didáticos e pedagógicos a fim de superar as barreiras no ensino e aprendizagem desses estudantes, assim como a adoção de medidas individualizadas e efetivas, que possibilitem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011c)

Entretanto, antes da aquisição desses equipamentos, o NAPNE já desenvolvia outras ações a fim de atender as especificidades dos estudantes com deficiência. Aos estudantes cegos são disponibilizados *notebooks* com *software* leitor de tela, para acompanhamento das atividades acadêmicas, inclusive para realização de avaliações. Esses estudantes recebem o equipamento diariamente, quando chegam

na instituição, e devolvem na saída. Além do uso de tecnologia digital, os estudantes cegos também têm seu material de estudo e avaliações transcritas para o Braille e para o alto relevo, de acordo com a sua demanda. Os estudantes com baixa visão têm seu material ampliado, de acordo com as suas demandas individuais, assim como produzido em alto relevo, quando necessário. Essa adaptação de material para os estudantes com deficiência visual é realizada pelas transcritoras de Braille.

Considerando as Portarias MEC nº 1.679/1999 e nº 3.284/2003, realizamos observações desses requisitos mínimos de acessibilidade dispostos nessa portaria, especificamente a nº 3.284/2003, que está em vigência.

Em relação aos estudantes com deficiência física, são dispostos na portaria os seguintes itens, nos quais já elencaremos o que foi observado.

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo: o campus de Salvador possui 10 (dez) principais blocos de aulas, além de outros blocos de laboratórios. Nestes blocos de aulas, estão dispostas 56 (cinquenta e seis) salas de aulas, além de outras salas de laboratório. Os quatro principais blocos de aula possuem 44 (quarenta e quatro) salas, distribuídas em dois andares, mas dentre eles, somente dois são acessíveis aos estudantes com deficiência física e que utilizam cadeiras de rodas no seu deslocamento e aos estudantes com dificuldade de locomoção, pois um possui elevador e outro, plataforma de elevação. Entretanto, diversas são as situações de mau uso do elevador por parte das pessoas sem deficiência, o que leva a sua paralisação algumas vezes. Por exemplo, num elevador com capacidade para duas pessoas, já foram encontrados 12 (doze) estudantes presos dentro do equipamento, que ficou paralisado até a realização do conserto. Os estudantes com deficiência física, que dependem desse equipamento para ter acesso as atividades acadêmicas, relatam intenso sentimento de frustração ao serem impedidos de fazê-lo, sentem-se alijados do seu direito de ir e vir. A fim de combater as ações das pessoas sem deficiência que utilizam o elevador de forma equivocada, ao início de cada semestre letivo, os membros do NAPNE visitam as salas de aula desse pavilhão e explanam sobre o uso do equipamento ser exclusivo para as pessoas com deficiência e dos riscos e danos que esse mau uso acarreta. A fim de coibir essas ações e penalizar aqueles que utilizam o equipamento de forma equivocada, foi instalada uma câmera de segurança para que se possa registrar o mau uso do

equipamento e identificar quem o fez. Além dos blocos de aula, o acesso principal ao *campus* possui escada, onde ao lado, já no ano de 2014, foi instalada outra plataforma de elevação, mas que, até o final do ano de 2014, ainda não estava em funcionamento. O piso do *campus* de Salvador, nos locais de circulação, pátios e corredores também não está completamente acessível, posto que possui vários desníveis e pequenos buracos, que dificultam a circulação em cadeiras de rodas e com muletas e andadores.

b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço: o *campus* de Salvador possui reserva de vagas em cada um dos três estacionamentos. Entretanto, o NAPNE solicitou ao campus a ampliação das vagas reservadas, que não contempla os 2% (dois por cento) do número vagas estabelecidos na NBR 9050.

c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas: o campus de Salvador possui rampas com corrimão nos locais onde há desníveis. Em relação aos elevadores, a explanação foi feita no item “a”;

d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas: existem banheiros adaptados tanto nos blocos de aula quanto no prédio administrativo e na biblioteca. Entretanto, nem todas as portas utilizadas no campus são acessíveis, pois muitas utilizam maçanetas inadequadas a acessibilidade.

e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros: os banheiros adaptados, presentes nos blocos de aula, prédio administrativo e biblioteca, possuem barra de apoio;

f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas: os lavabos dos banheiros adaptados possuem acessibilidade. Em relação aos bebedouros, são acessíveis parcialmente, uma vez que nem todos possuem altura acessível a cadeira de rodas e pessoas com nanismo. Em relação aos telefones públicos, não há nenhum instalado no campus.

Em relação aos estudantes com deficiência visual, são dispostos na portaria os seguintes itens, nos quais também elencaremos o que foi observado.

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e

fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador: a maioria desses itens está presente no NAPNE, à exceção da fotocopiadora que amplie textos, que fica na Gráfica do *Campus* e realiza a ampliação do material para o Núcleo;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático: os estudantes com deficiência visual tem a sua disposição gravadores de voz para registro das aulas, entretanto, não tem utilizado esse recurso, preferindo a cópia das anotações dos colegas. Segundo o relato de um desses estudantes, obtido no fazer cotidiano, eles preferem a digitação das anotações, pelo acesso facilitado através da tecnologia, na hora de acessar rapidamente as informações que necessitam.

Em relação aos estudantes com deficiência auditiva, são dispostos na portaria os seguintes itens, nos quais também elencaremos o que foi observado

a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno: o campus de Salvador amplia o que está proposto na portaria, pois os estudantes surdos são acompanhados por intérpretes de Libras em todas as etapas do ensino e aprendizagem, desde as aulas, incluindo as avaliações e revisões, assim como em qualquer atividade correlacionada, como idas a biblioteca, a gerência de registros acadêmicos ou a outros setores institucionais. Além disso, o docente pode optar por realizar as avaliações dos estudantes surdos em Libras;

b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico: O NAPNE orienta os professores nesse sentido, além disso, os intérpretes de Libras podem auxiliar o docente no momento da correção da avaliação;

c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado: o IFBA Campus de Salvador contratou uma professora de Português como segunda língua, que tem atuado com os estudantes surdos que, na matriz curricular do curso, têm a disciplina de Português. Os

estudantes surdos nessa condição, frequentam e são avaliados na disciplina de Português como segunda língua, ministrada por essa docente, em Libras;

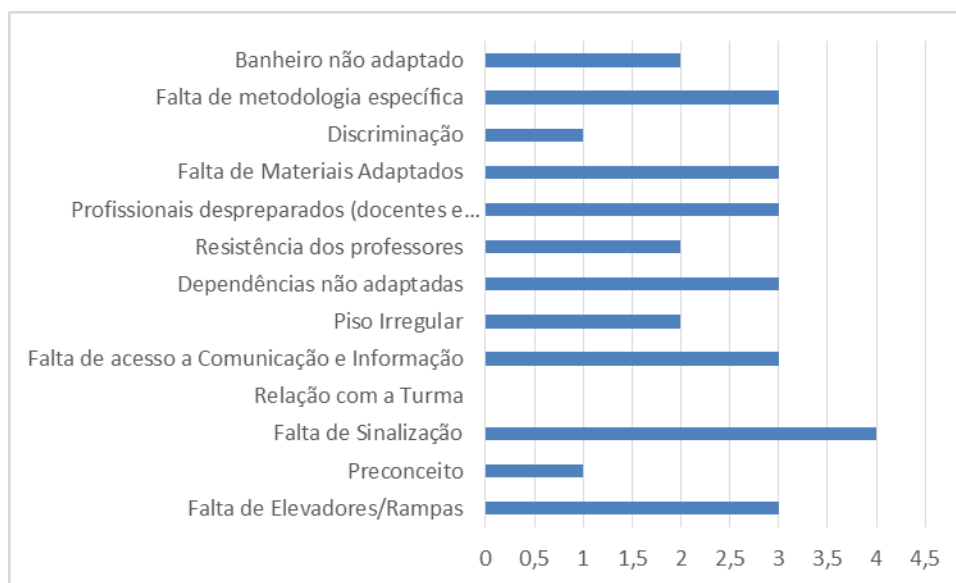
d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva: o NAPNE, através dos seus membros, orienta os docentes quanto a especificidade linguística dos estudantes surdos. Entretanto, essa orientação ocorre de forma pontual, geralmente com cada professor que procura o Núcleo. É necessário estabelecer meios de ampla divulgação, para que o maior número possível de docentes seja informado e passe a considerar essa especificidade.

Um ponto que não é abordado nessa portaria, que aponta os requisitos mínimos de acessibilidade, mas que impacta na acessibilidade dos estudantes com deficiência visual, é a aplicação de sinalização e piso tátil. O *campus* de Salvador não possui ainda essa adaptação para esse público, o que dificulta a autonomia e o deslocamento desses estudantes. A fim de diminuir essa condição, o NAPNE realiza, junto aos estudantes com deficiência visual (cegos e baixa visão) ingressantes, uma visita guiada, de ambientação aos espaços. Além disso, os membros do NAPNE, assim como outros servidores e estudantes da instituição, guiam esses estudantes sempre que se faz necessário.

Esse dado exprime um ambiente de certa forma colaborativo para com os estudantes com deficiência visual, entretanto, é necessário manter e estimular a autonomia e independência dos estudantes, por isso, o Núcleo informou aos setores competentes a necessidade de implantação da sinalização e piso tátil, conforme documentos pesquisados.

No questionário aplicado pelo NAPNE, o Item 3 relacionava-se as dificuldades de acessibilidade encontradas na instituição estudada. Em relação a esse Item, estava presentes as seguintes opções: Falta de Elevadores/Rampas; Piso irregular; Falta de Materiais Adaptados; Preconceito; Dependências não adaptadas; Discriminação; Falta de Sinalização; Resistência dos professores; Falta de metodologia específica; Relação com a Turma; Profissionais despreparados (docentes e demais servidores); Falta de acesso a Comunicação e Informação; Banheiro não adaptado; Outros (com espaço para preenchimento).

GRÁFICO 3: Dificuldades de Acessibilidade



Fonte: Questionário NAPNE-CAE, 2014.

As opções relativas a acessibilidade arquitetônica e física foram as mais escolhidas pelos estudantes participantes, com destaque para a falta de sinalização. O despreparo dos profissionais e a falta de metodologia específica para os estudantes com deficiência também foram destacados pelos estudantes participantes.

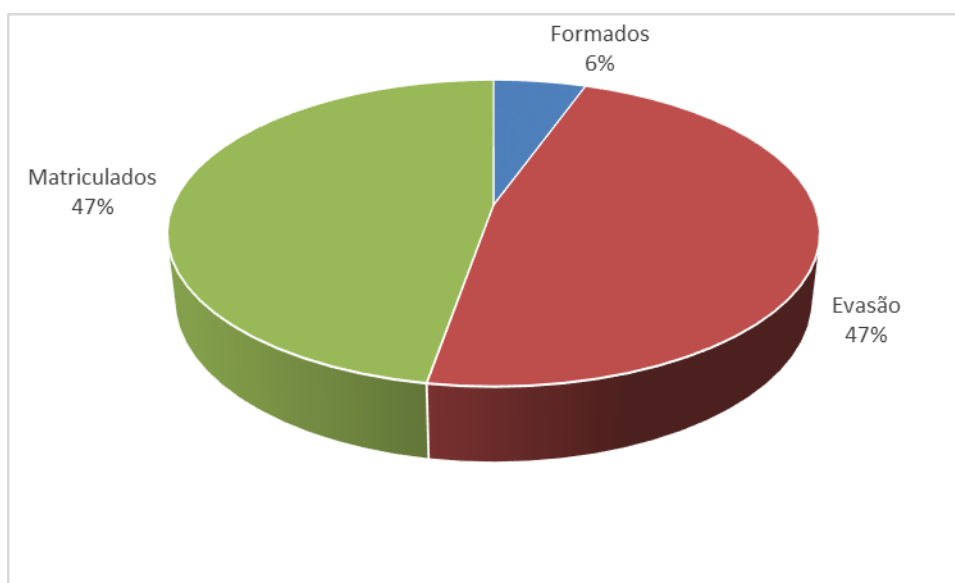
Em relação a situação de acessibilidade no IFBA *Campus* de Salvador, fica evidente que, embora existam ações voltadas para a promoção da mesma, ainda não se alcançou a adequação de espaços, adaptações materiais, curriculares e pedagógicas que possam garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência na instituição em estudo. Essa situação impacta também nos indicadores acadêmicos desse grupo, como veremos adiante.

### 5.3 DESEMPENHO ACADÊMICO

Considerando os estudantes com deficiência cadastrados pelo Núcleo no período de 2009 a 2014, construímos o gráfico abaixo para discorrer sobre a situação acadêmica dos mesmos até o ano de 2014.



GRÁFICO 4: Permanência dos estudantes cadastrados  
2009 - 2014



Fonte: NAPNE, 2009-2014.

Por meio da análise desse gráfico, fica evidenciado que existe um baixo índice de conclusão de curso entre os estudantes com deficiência cadastrados no Núcleo. De todos os ingressantes cadastrados, somente 6% (seis por cento) concluíram o curso. Quase metade está com matrícula atual, entretanto, a outra metade evadiu da instituição em estudo. O índice de evasão pode ser considerado alto, uma vez que alcança quase metade dos estudantes com deficiência cadastrados. Na relação entre o indicador acadêmico e o tipo de deficiência, em relação a evasão, este índice alcança 37,5% entre os estudantes com deficiência auditiva e 41% entre os estudantes com deficiência física. Entretanto, entre os estudantes com deficiência visual, o índice de saída sem êxito alcança 66%, um percentual ainda mais elevado.

Correlacionando as variáveis de evasão e necessidade de adaptação, indicadas nas listas do NAPNE, fica evidenciado que quase a metade dos estudantes que abandonou, 42% (quarenta e dois por cento), não necessitavam ou utilizavam qualquer adaptação ou orientação específica para seu tipo de deficiência, conseguinte, não utilizando o que o Núcleo tem a oferecer aos estudantes com deficiência do *campus* de Salvador. Dentre esses, 63% eram estudantes com deficiência física, seguido de 28% de estudantes com deficiência auditiva e 9% deficiência visual.

Reiterando os achados de Oliveira (2011) e Rodrigues (2004), não basta garantir o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, as ações relacionadas a permanência e o acompanhamento da formação desses estudantes ainda tem sido deficitário, o que tem gerado um desconhecimento por parte da instituição do percurso acadêmico deles. Comprovamos esse achado ao verificar, nas listas divulgadas pelo Núcleo, que alguns estudantes já haviam evadido da instituição em estudo, mas permaneciam cadastrados pelo Núcleo, que desconhecia sua situação de permanência. Para Rodrigues (2004), a universidade ainda conjectura pouco sobre suas metodologias de ensino e sobre os fatores que levam ao sucesso ou insucesso dos seus estudantes.

A fim de elucidar o tipo de acompanhamento e adaptação oferecida aos estudantes com deficiência que evadiram, elaboramos o quadro abaixo, onde foram elencados os tipos de deficiência e sua especificidade, o recurso de adaptação ou orientação ofertado pelo NAPNE e, em números absolutos, os estudantes que evadiram.

QUADRO 5: Relação tipo de deficiência, recurso de adaptação utilizado e número de estudantes evadidos – 2009-2014

Tipo de Deficiência	Adaptação/Orientação	Estudantes que saíram
Deficiência auditiva	Utilização de uma sala com boa acústica e que os professores falem voltados para a turma.	02
Deficiência auditiva – Surdos	Utilização de intérprete de Libras. Recomenda a realização das atividades avaliativas também nessa língua.	04
Deficiência física	Recomendado que se evite salas longínquas e com escadas, além de se priorizar alocação do estudante em salas térreas.	04
Deficiência visual – baixa visão	Recomendada a ampliação de material e o uso de letras de forma no quadro; além da indicação de que o estudante sente na primeira fileira.	05
Deficiência visual – cego	Recomendada a sinalização tátil, a impressão em Braille	01

	e transcrição para Braille e alto-relevo.	
--	---	--

Fonte: NAPNE – 2009-2014.

A maioria dos estudantes com deficiência evadidos, dentre os que tinham orientação e adaptação indicados pelo NAPNE, tinham deficiência visual (baixa visão) e tinham a indicação de adaptação de materiais e adequação de práticas pedagógicas. Depois dos estudantes com baixa visão, destacam-se os estudantes surdos, usuários da Libras, seguidos dos estudantes com deficiência física que apresentam dificuldade de locomoção. Entretanto, além dos estudantes surdos e do estudante cego, que eram acompanhados por profissionais do NAPNE, não se tem um registro efetivo que as condições de acessibilidade preconizadas foram ofertadas a esses estudantes, cabendo uma revisão das práticas de acompanhamento das práticas pedagógicas indicadas pelo Núcleo, para que se possa afiançar a realização delas.

Esses estudantes com deficiência e que tiveram necessidade de adaptação indicada pelo Núcleo evadiram do curso superior no IFBA *Campus* de Salvador majoritariamente ou no primeiro semestre do curso ou entre o segundo e o quinto, o que equivale a ter cursado metade do curso – respectivamente, 35% (trinta e cinco por cento) e 42% (quarenta e dois por cento). Na execução da atividade laboral, o contato que tivemos com alguns desses estudantes que abandonaram foram relativos ao atendimento psicológico, uma vez que alguns deles buscaram orientação antes de sair. No caso de dois estudantes com deficiência visual, um deles cego e outro com baixa visão, o motivo que os levaram a abandonar a formação superior, naquele momento, relacionou-se ao momento pessoal que cada um deles estava passando, uma vez que o vinham desempenhando razoavelmente bem nas disciplinas cursadas, algumas com aprovação e outras não. Um desses estudantes perdeu um membro da família e outro enfrentou questões de saúde (tratamento de câncer). A ambos foi sugerido o trancamento na época, uma vez que esse é um direito do estudante, mas nenhum deles acatou. Um outro estudante com deficiência visual (baixa visão) teve dificuldades com os conteúdos do curso de Engenharia Mecânica e reconheceu que não utilizava a adaptação de materiais, o que poderia ter melhorado seu aprendizado. Entretanto, no caso desse estudante, a orientação possível e realizada foi a de que ele fizesse novo processo seletivo, pois

ele só procurou atendimento e orientação quando já havia perdido o direito a matrícula.

O estudante do IFBA perde direito a matrícula quando incide em determinado artigo das Normas Acadêmicas do Ensino Superior do IFBA, conforme transcrito abaixo. Entre os anos letivos de 2009 e 2014, 28 (vinte e oito) estudantes perderam o direito a matrícula, após incorrerem em um dos itens elencados nas Normas Acadêmicas do Ensino Superior (Cefet-BA, 2007). Entretanto, cinco realizaram novo processo seletivo e estavam com matrícula ativa em 2014, portanto, consideraremos os 23 (vinte e três) estudantes com deficiência que perderam seu direito a matrícula no período supracitado. O Artigo 10 proclama que:

O aluno perderá o direito à matrícula institucional quando estiver enquadrado em qualquer um dos incisos abaixo:  
I for reprovado por conceito e/ou faltas em todas as disciplinas no 1º semestre acadêmico;  
II deixar de efetivar a inscrição em disciplinas por um semestre letivo;  
III for reprovado por conceito e/ou faltas em todas as disciplinas em que estiver inscrito por dois semestres letivos consecutivos ou alternados;  
IV for reprovado na mesma disciplina em 03 (três) semestres consecutivos ou alternados;  
V ultrapassar o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo Projeto do Curso (Cefet-BA, 2007, p. 03).

A partir da análise do histórico escolar dos estudantes cadastrados pelo Núcleo entre os anos de 2009 e 2014, ficou evidenciado que os estudantes com deficiência que saíram dessa instituição sem conclusão exitosa incorreram, majoritariamente, nos incisos I (nove estudantes) e III (nove estudantes). Sequencialmente, nos incisos II (quatro estudantes) e no IV (um estudante). Esse índice de reprovação é muito alto, uma vez que 46% dos estudantes cadastrados não alcançaram êxito acadêmico. Podemos inferir que os estudantes que incorreram no inciso I não se adaptaram ao curso ou a instituição, uma vez que abandonaram ainda no primeiro semestre. Entretanto, os estudantes que incidiram nos outros incisos abandonaram depois de certo tempo na instituição, de ter cursado pelo menos dois semestres. Cabe uma intervenção criteriosa e atenta da instituição a essa questão, na reformulação desta normativa, já ultrapassada e da época de outra institucionalidade. Além do que, diversos dispositivos que tratam da educação inclusiva trazem premissas como: a não exclusão das pessoas com deficiência do

sistema regular de ensino, como na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011a); e “assegurar condições para continuidade de estudos nos demais níveis de ensino”, presente no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008).

Dentre os estudantes com deficiência que perderam o direito a matrícula, 11 (onze) estudantes cadastrados reingressaram na instituição após saída, mediante nova matrícula, obtida por meio de novo processo seletivo. Destes, apenas cinco reingressaram no mesmo curso de origem. Os outros fizeram opção por novo curso. Dentre os 11 (onze) estudantes, 05 (cinco) estavam regularmente matriculados no ano de 2014. Neste universo, 03 (três) deles optaram por novo curso. Os outros 02 (dois) mantiveram sua opção inicial de curso. Este panorama remete a importância da mobilidade acadêmica, que pode favorecer esse trânsito e esta escolha da formação profissional.

A reserva de vagas para pessoas com deficiência tem favorecido o acesso de estudantes com deficiência neste Instituto, principalmente no ensino superior, que atualmente congrega o maior número de estudantes cadastrados no NAPNE. O curso que mais recebeu estudantes com deficiência entre os anos de 2009 e 2014 foi o curso de Administração, com 26% dos estudantes cadastrados, seguido pelo curso de Engenharia Industrial Mecânica (18%). O curso que menos recebeu estudantes com deficiência foi o curso de Tecnologia em Radiologia, com 3% dos estudantes com deficiência cadastrados. Entretanto, concordamos com Magalhães (2013), quando este afirma que a garantia de reserva de vagas para as pessoas com deficiência não deve ser a única preocupação das instituições de ensino superior, que as mesmas devem procurar organizar estratégias que contribuam, efetivamente, para o sucesso escolar desse público.

A maioria dos estudantes com matrícula regular no ano letivo de 2014 apresentava um desenvolvimento acadêmico adequado, não estava em risco de perder o direito a matrícula, entretanto, dois estudantes (um surdo e um com deficiência física), ambos no curso de Engenharia Industrial Elétrica, corriam o risco de perderem o direito a matrícula, ambos incidindo no mesmo artigo, referente a reprovação, por três semestres letivos, consecutivos ou não, na mesma disciplina.

O curso de Administração foi o único que alcançou a conclusão de curso de estudantes com deficiência no IFBA *Campus* de Salvador, no nível superior. Três estudantes, todas do curso de Administração e do sexo feminino, concluíram seus

cursos com êxito, nos anos letivos de 2010, 2012 e em 2014. As estudantes que concluíram em 2010 e 2012 possuem deficiência física e são usuárias de cadeiras de rodas. A estudante que concluiu em 2014 tem deficiência visual (baixa visão). Segundo os registros do NAPNE, nenhuma destas alunas demandou grandes intervenções ou adaptações no seu percurso acadêmico, além das ações de acessibilidade física, que é uma dificuldade institucional, conforme demonstrado no item anterior, Acessibilidade.

Ao analisarmos o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no IFBA *Campus* de Salvador, podemos perceber que a instituição ainda não tem alcançado aquilo que se propõe, em acordo com as políticas nacionais e institucionais. Além do baixo número de concluintes, a evasão tem sido elevada entre os estudantes com deficiência no ensino superior.

Considerando os outros achados desta pesquisa, podemos depreender que, apesar dos avanços, como a estruturação do NAPNE, da construção de políticas que contemplam pressupostos da inclusão e da oferta de algumas condições de acessibilidade, o IFBA *Campus* de Salvador ainda precisa realizar mudanças a fim de colocar em prática o que se propõe, garantindo assim a assunção dos direitos da pessoa com deficiência, promovendo sua formação acadêmica e ampliando sua inserção social.

## 6. CONSIDERAÇÕES

O crescimento do ingresso de pessoas com deficiência no nível superior é uma realidade atual no panorama da educação brasileira. A quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% (SANTOS, 2014) em uma década, entre os anos de 2000 e 2010.

No IFBA Campus de Salvador, entre os anos letivos de 2009 e 2014, quase quadruplicou o número de estudantes com deficiência cadastrados no nível superior, que partiu de 11 (onze) em 2009 para 40 (quarenta) em 2014. Esse crescimento exigiu da instituição a promoção de ações que contemplem o desenvolvimento acadêmico desse público.

Nesta pesquisa, objetivamos analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia. Para alcançar esse feito, tivemos como objetivos específicos:

1. Identificar os fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.
2. Analisar os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior.
3. Relacionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com as bases teóricas da inclusão.

Ao realizar a coleta e análise dos dados, identificamos aspectos institucionais que estão envolvidos no processo de inclusão desses estudantes e estes aspectos foram trabalhados como as categorias de análise propostas nesta pesquisa.

Identificamos que as Políticas Institucionais apresentam correspondência as políticas públicas nacionais que discorrem sobre as pessoas com deficiência e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No PPI do IFBA, por exemplo, estão elencadas proposições que estão em consonância com as políticas nacionais mais atuais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010a) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011a), além do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011c).

Entretanto, a instituição em estudo precisa colocar em prática o arcabouço normativo institucional que constituiu, pois fica evidenciada a existência de uma

política institucional que preconiza a inclusão de estudantes com deficiência no IFBA, todavia, as normas não têm se constituído na prática, no cotidiano dessa instituição de ensino, na forma como ela delibera nas suas políticas.

Como exemplo, temos a garantia de reserva de vagas nos processos seletivos, que é praticada desde 2006 nessa instituição. Entretanto, percebemos que não foram inseridas ainda as condições diferenciadas e adaptadas para permanência dos estudantes com deficiência no *campus* no bojo do processo pedagógico em execução, conforme o exposto no item Acessibilidade. Disso decorre que, no seu dia a dia, no cotidiano, os estudantes com deficiência têm se deparado com condições de acessibilidade inadequadas, com professores pouco preparados para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência, com dificuldades para exercer sua autonomia e ter respeitadas e atendidas suas demandas específicas.

Com isso, quase metade – 47% (quarenta e sete por cento) – dos estudantes com deficiência que ingressou no IFBA *Campus* de Salvador entre os anos de 2009 e 2014, evadiu. Somente 6% dos estudantes cadastrados pelo Núcleo nesse período alcançaram a conclusão do curso. Esse número reflete uma incapacidade da instituição de lidar com a diversidade e a diferença, mas as proposições para alterar esse quadro vêm surgindo. No PPI, vigente a partir de 2013, já se preconiza a adequação de tempo e espaços escolares aos estudantes com deficiência, assim como a formação continuada de docentes para trabalhar com as questões da diversidade. Todavia, as políticas apresentadas precisam ser efetivamente implementadas.

A institucionalização do NAPNE, realizada através do Regimento do *Campus* de Salvador, pode ser considerada um avanço, uma vez que o Núcleo deixa de ser uma ação, passível de ser abandonada caso não haja interesse institucional, para se tornar parte integrante da estrutura administrativa do *campus*. Mas para além da institucionalização, o *Campus* de Salvador precisa ampliar a equipe do Núcleo, uma vez que, são muitos os servidores terceirizados, mas poucos os servidores efetivos para atender a essa demanda cada vez mais crescente. Além disso, o acúmulo de atividades dos servidores, que atuam no Núcleo e em outras coordenações, pode dificultar a realização de ações no NAPNE, uma vez que as demandas são muitas. Talvez pelo baixo número de profissionais é que não se consiga o acompanhamento



efetivo das demandas apresentadas por esses estudantes, que acabam evadindo sem que o Núcleo tome conhecimento.

Para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do nível superior para os estudantes com deficiência, o IFBA Campus de Salvador deve assegurar condições diferenciadas para os estudantes com deficiência, conforme dispõe Oliveira (2007)

(...) para criar condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência, é necessário que haja preparação dos professores, criação de serviços de apoio aos alunos, levantamento e eliminação de barreiras físicas (arquitetônicas e urbanísticas), prevenção e combate a qualquer tipo de discriminação, como também, atenção especial à aquisição de equipamentos e novas tecnologias com acessibilidade digital (OLIVEIRA, 2007, p. 82-83).

Ações como essas auxiliam na superação das dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência no nível superior, mas a instituição precisa também considerar, para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, é cada vez mais necessária a realização de mudanças, adequações e adaptações, pois esse público, demanda recursos educacionais diferenciados e, algumas vezes, individualizados. Oliveira (2011) afirma que:

A inclusão no ensino superior exige rupturas e busca de alternativas e formação do professor e práticas educativas diferenciadas, voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Por isso, nas instituições, é necessário haver uma postura política de aceitação das diferenças e conhecimentos técnicos, para que os docentes trabalhem com os alunos especiais (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

Portanto, para que o IFBA *Campus* de Salvador alcance o sucesso almejado nas suas políticas institucionais, no que se refere ao acesso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência, ele precisa instituir as adaptações curriculares e metodológicas, voltadas para o aprendizado desse público. Além disso, o tempo formativo diferenciado para os estudantes com deficiência, preconizado no PPI, deve ser colocado em prática, para que, ao encontrar dificuldades no seu processo de formação, os estudantes com deficiência não percam direito a matrícula e acabem evadindo da instituição, sem alcançar a almejada formação profissional.

Esta pesquisa buscou contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Concluímos que, para superação da realidade que se apresenta, são necessárias a efetivação das políticas já vigentes na instituição, com

o fomento da capacitação docente, a efetivação de adaptações metodológicas, uma maior estruturação do núcleo de inclusão, assim como a implantação do tempo formativo diferenciado para os estudantes com deficiência. Com a efetivação de ações como essas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, *Campus* de Salvador, poderá alcançar uma prática educacional inclusiva.

## Referências

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>. Acessado em: 13/12/2014.

BIANCHETTI, Lucildo e FREIRE, Ida Maria (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 9ed. Campinas: Papirus, 2009.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto e ZANCHIN, Jaqueline. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 40, n. 139, pp. 147-172. Janeiro/Abril, 2010.

BLATTES, Ricardo Lovatto (org). **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. **Ação TECNEP: Humanizando a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acessado em 11/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.425**, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. 1973. Disponível em:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>. Acessado em 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acessado em: 11/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acessado em: 13/06/2012

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acessado em: 13/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acessado em: 11/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acessado em: 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 13 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf). Acessado em: 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acessado em: 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010c. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm).  
Acessado em: 13/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acessado em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acessado em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em 11/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Legislação Brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 5.ed. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acessado em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm#art87](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#art87). Acessado em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf). Acessado em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 1991a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm). Acessado em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em 11/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acessado em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acessado em 17/01/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acessado em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acessado em: 01 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acessado em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=79](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, em 08 de maio de 1996. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acessado em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acessado em: 11/06/2013

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acessado em: 11/06/2013

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**. Tese (Doutorado). Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Metodologia de estudo de caso e inclusão educacional escolar. In: **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

COLL, César & cols. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Vol. 3. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CUNHA, Maria Couto. **Novos parâmetros de análise da relação educação e preparação para o trabalho: desafios atuais para o sistema de Ensino Superior**. CADERNO CRH, Salvador, n. 34, p. 221-256, Jan./Jun. 2001

CUNHA, Márcia Borin e GIORDAN, Marcelo. **As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola**. In: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.1, p.113-125, Maio, 2012.

DELPINO, Marilza. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Faculdade de Psicologia – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Antônio M.; ALMEIDA, Leandro S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. **Análise Psicológica**, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Orientações e marcos legais mais importantes para a inclusão**. In: Ensaios Pedagógicos – Construindo Escolas Inclusivas. 1ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. 2. ed. rev. e atual. Série Fundamentos da Educação. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA, Joaquim Armando; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Arilda Schimidt. Estudo de caso qualitativo. In: **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. Org: Silva, Anielson Barbosa da (et al). São Paulo: Saraiva, 2006.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: Orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebelo. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Ufscar**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. In: Ensaios Pedagógicos – Construindo Escolas Inclusivas. 1.ed. MEC, SEESP, 2005.

GUIMARÃES, Tânia Mafra (org.). **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Série Lições de Minas, nº 22. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2002.

IFBA. **Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. Salvador, 2010. Disponível em: [http://www.portal.ifba.edu.br/attachments/335\\_politica\\_assistencia\\_estudantil\\_ifba\\_versaofinal.pdf](http://www.portal.ifba.edu.br/attachments/335_politica_assistencia_estudantil_ifba_versaofinal.pdf)

\_\_\_\_\_. **Edital de Abertura de Inscrição do Concurso Vestibular/2014 – Retificado** em 11/10/2013, 2013d. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/prosel-2014/editais-e-manuais-processo-seletivo-2014.html>. Acessado em: 29/03/2014

\_\_\_\_\_. **Estatuto do IFBA**. Salvador, 2008. Disponível em: [http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com\\_phocadownload/Itemid,196/id,23/view,category/](http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,23/view,category/). Acessado em: 29/03/2014



\_\_\_\_\_. **IFBA em números 2012.2 e 2013.1**. Salvador, 2013a. Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/numeros.html>. Acessado em: 29/03/2014

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**. Salvador, 2013c. Disponível em: [http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com\\_phocadownload/Itemid,196/id,13/limitstart,20/view/category/](http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,13/limitstart,20/view/category/). Acessado em: 29/03/2014

\_\_\_\_\_. **Regimento do Campus de Salvador – IFBA**. Salvador, 2013b. Disponível em: [http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com\\_phocadownload/Itemid,196/id,13/limitstart,20/view/category/](http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,13/limitstart,20/view/category/). Acessado em: 29/03/2014

INEP/MEC. **Resumo técnico Censo da Educação Superior de 2011**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acessado em: 14/03/2014

INEP/MEC. **Resumo técnico Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acessado em: 14/03/2014

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed, 7 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Trad: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ArtMed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACHADO, Adriana Marcondes [et al]. **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2006.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária**. In: **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Org.: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. Natal: EDUFRN, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér [et al]. **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma discussão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Ed. SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. **O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. Revista Educação Especial Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: nº 23, p. 17-23, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. In: 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil - Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. Anais da 28 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Cd-Room), 2005.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; ALVES, João Bosco da Mota. **La universidad y sus alumnos con discapacidad:** problemas y soluciones. Tercer Congreso Virtual: Integración sin Barreras en el Siglo XXI. Disponível em: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_43/nr\\_480/a\\_6507/6507.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_43/nr_480/a_6507/6507.html). Acessado em: 07/12/2013.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org). **Inclusão no ensino superior:** docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo (orgs). **Educação Especial em contexto inclusivo:** reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais:** das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **In(ex)clusão na universidade:** o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, Santa Maria, nº 25, p. 37-47. Agosto, 2005.

MOREIRA, L. M. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um desafio a ser enfrentado. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n.14, p.24-29, 1999.

NASCIMENTO, Vera Creuza de Gusmão do. **Quando as “exceções” desafiam as regras:** vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, Antônia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior:** subsídios para a política de inclusão da Unimontes. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina:** o ponto de vista do estudante com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2003.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de. **Concepções de deficiência:** um estudo das representações sociais dos professores de educação física no ensino superior.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. 2001. Disponível em: [http://www.periciamedicadf.com.br/cif2/cif\\_portugues.pdf](http://www.periciamedicadf.com.br/cif2/cif_portugues.pdf)

PACHECO, Renata Vaz e COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. In: **Revista Educação Especial**, nº 27. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2006

PAN, Miriam. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba, IBPEX, 2011.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PESSINI, Maria Adelaide; SILVA, Renata Ortiz da; SILVA, Vinicius Oliveira. **Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades especiais no ensino superior**. Akropolis, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 19-24, jan./jun. 2007.

PORTAL BRASIL. **Plano beneficia 45,6 milhões com deficiência**. 2011. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/17/plano-beneficia-45-6-milhoes-com-deficiencia>. Acessado em 14/06/2012.

ROCHA, Telma Brito & MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 197-212. Santa Maria: Maio/Ago, 2009.

RODRIGUES, David. **A inclusão na universidade**: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. In: **Revista Educação Especial**, nº 23. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2004.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **A acessibilidade da pessoa com deficiência física**: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012a.

SANTOS, Cristiane da Silva; CARMO, Apolônio Abadio. Universidade e deficiência. In: **Congresso Iberoamericano de Educação Especial**, 3, 1998, Foz de Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu, 1998. v.3, p.303-306

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: **O professor e a**

**educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Miranda, Therezinha Guimarães; Galvão Filho, Teófilo Alves (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012b.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Trajetória de estudantes com deficiência na formação universitária: transitando entre o preconceito e a inclusão. In: **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Silva, Luciene Maria da; Santos, Jaciete Barbosa dos (org.). Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTOS, Marilda Carneiro. Universidade Estadual de Feira de Santana: trajetórias, desafios e proposições para a inclusão no ensino superior. In: **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012c.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, ano 5, nº 24, p. 6-9, São Paulo, Jan/Fev, 2002.

SECADI/SESU. **Documento orientador:** Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817). Acessado em: 07/12/2013.

SEMEGHINI, Idméa. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, Roseli C. R. de C., SEMEGHINI, Idméa (orgs). **Integrar/Incluir:** desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: **Inclusão no ensino superior:** docência e necessidades educacionais especiais. Org.: Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. Natal: EDUFRN, 2013.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular:** mapeando a realidade de Feira de Santana. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano e FERNANDES, Priscila Dantas. **Acessibilidade e ensino superior:** estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe. III Congresso Baiano de Educação Inclusiva, 2011.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano e SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe. In: **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano e SEIXAS, Catharine Prata. **O acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência no ensino: o caso da Universidade Federal de Sergipe.** III Congresso Baiano de Educação Inclusiva, 2011.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** São Paulo: Artmed, 2006.

THOMA, Adriana da Silva. **A Inclusão no Ensino Superior: Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...)** Isso exige certamente uma política especial... . In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambú/MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

TORRES, Raquel. **Educação especial e inclusão: Desafios para garantir o direito de pessoas com deficiência à educação.** In: Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho. Ano II, nº 12. Julho/Agosto, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 14/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acessado em 14/06/2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad.: Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad.: José Cipolla Neto (*et al*). 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

## ANEXO – Questionário aplicado pelo NAPNE/CAE



Diretoria Pedagógica e de Atenção ao Estudante – DEPAE  
Coordenação de Atenção ao Estudante - CAE  
Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – CAPNE

### QUESTIONÁRIO

Caro estudante,

A fim de que possamos conhecer as suas impressões sobre práticas educacionais inclusivas no IFBA, com o objetivo de refletir as condições de acesso e permanência na instituição, identificando dificuldades e propostas adequadas as suas necessidades específicas, solicitamos que responda às questões que se seguem:

#### DADOS DO (A) ESTUDANTE:

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Tipo de deficiência: \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Ano/ Semestre: \_\_\_\_\_ Turno (opcional): \_\_\_\_\_ Turma (opcional): \_\_\_\_\_

Nível:  Educação Superior

Educação Profissional Técnica de Nível Médio:  Integrado  EJA  Subsequente

#### 1. Quais serviços disponibilizados pelo DEPAE você já utilizou?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Acompanhamento com o CAPNE                   | <input type="checkbox"/> Monitorias                                |
| <input type="checkbox"/> Acompanhamento psicológico                   | <input type="checkbox"/> Acompanhamento nutricional                |
| <input type="checkbox"/> Orientação Pedagógica                        | <input type="checkbox"/> Acompanhamento com o Serviço Social       |
| <input type="checkbox"/> Ampliação de material                        | <input type="checkbox"/> Transcrição de Braille                    |
| <input type="checkbox"/> Tradução e Interpretação de LIBRAS/Português |  |
| <input type="checkbox"/> Não utilizei, pois não tive conhecimento.    | <input type="checkbox"/> Não utilizei, pois não senti necessidade. |

1.1 Caso tenha marcado uma das opções acima, você considera que este serviço contribuiu ou vem contribuindo para a sua permanência na Instituição? Por quê?

\_\_\_\_\_

#### 2. Você participa de alguma modalidade de bolsa/auxílio do PAAE? Qual?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Auxílio Transporte  | <input type="checkbox"/> Auxílio Moradia           |
| <input type="checkbox"/> Auxílio para Aquisições e Viagens                               | <input type="checkbox"/> Bolsa Alimentação         |
| <input type="checkbox"/> Bolsas de Estudo  | <input type="checkbox"/> Auxílio Cópia e Impressão |
| <input type="checkbox"/> Bolsas vinculadas a Projetos de Incentivo à Aprendizagem – PINA |  |
| <input type="checkbox"/> Não realizei a inscrição devido: _____                          |  |

#### 3. Quais as dificuldades de acessibilidade – arquitetônica, atitudinal, comunicacional, etc – na Instituição?

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Falta de Elevadores/Rampas | <input type="checkbox"/> Piso irregular   | <input type="checkbox"/> Falta de Materiais Adaptados    |
| <input type="checkbox"/> Preconceito                | <input type="checkbox"/> Dependências não adaptadas                                 | <input type="checkbox"/> Discriminação                   |
| <input type="checkbox"/> Falta de Sinalização       | <input type="checkbox"/> Resistência dos professores                                | <input type="checkbox"/> Falta de metodologia específica |
| <input type="checkbox"/> Relação com a Turma        | <input type="checkbox"/> Profissionais despreparados (docentes e demais servidores) |  |

Falta de acesso a Comunicação e Informação adaptado  
 Outros

Banheiro não

---

**4. Quais recursos a Instituição poderia oferecer para facilitar seu aprendizado?**

---

---

---

**5. Este é um espaço para você exprimir sua opinião. Contribua para uma Instituição mais inclusiva.**

---

---

---

Data da aplicação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Obrigada pela contribuição!