



TAMYRES DE FÁTIMA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)**

LAVRAS – MG

2020

TAMYRES DE FÁTIMA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso
de Graduação em Ciências Biológicas, para
a obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Nathália Maria Resende

Orientadora

LAVRAS – MG

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Tamyres de Fátima dos.

A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais
Especiais na Universidade Federal de Lavras (UFLA) / Tamyres de
Fátima dos Santos. 2020.

46 p.

Orientadora: Nathália Maria Resende.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Diversidade. 2. Ensino Superior. 3. Inclusão. I. Universidade
Federal de Lavras. II. Título.

TAMYRES DE FÁTIMA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso
de Graduação em Ciências Biológicas, para
a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 10 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo - UFLA - Membro

Prof. Bel. Wanderson Samuel Moraes de Souza - UFLA - Membro

Profa. Dra. Nathália Maria Resende - UFLA - Orientadora

LAVRAS – MG

2020

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças e motivos para continuar.

Agradeço aos meus pais, Rosângela e Maurício, por me apoiarem, incentivarem e acreditarem que eu era capaz de vencer mais essa etapa da minha vida.

Ao meu avô, Antônio, pelo eterno carinho e cuidado.

À Profa. Nathália Maria Resende pela orientação, pelos ensinamentos e apoio emocional não só durante esta pesquisa, mas desde quando entrei para o PADNEE.

Ao Prof. Wanderson Samuel de Moraes pelos ensinamentos, conselhos e crescimento profissional e pessoal que me proporcionou durante meus quase quatro anos no Projeto ASAS.

À Profa. Marina Battistetti Festozo por ter aceitado ser parte da minha banca e ter me orientado nas disciplinas de estágio.

À UFLA por me possibilitar concluir minha graduação com a certeza de que é essa a profissão que eu amo e que apesar das adversidades é possível sim fazer a diferença.

Aos meus amigos e familiares pelo apoio e carinho durante todo o curso.

A todos, o meu muito obrigada!

Minha energia é o desafio,
minha motivação é o impossível,
e é por isso que eu preciso
ser, à força e à esmo, inabalável.

RESUMO

Estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), por muito tempo foram excluídos de qualquer participação na educação e ainda hoje precisam de ações para ter seus direitos garantidos. No Ensino Superior existe um ingresso gradual e contínuo destes estudantes. Desta forma, esta pesquisa buscou averiguar, a partir de análise documental, quais são as ações adotadas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) para garantir a inclusão, permanência e participação de estudantes com NEE. A partir desse estudo acredita-se que será possível aumentar a conscientização da importância da inclusão dos estudantes NEE no Ensino Superior, contribuindo para a promoção das questões relativas à essa temática, além de auxiliar à formação de um panorama da diversidade na Educação Superior brasileira. Pode-se concluir que a UFLA possui uma estrutura física e organizacional preparada para receber e acolher esse público, embora ainda haja alguns obstáculos como a falta de verbas, falta de interesse do corpo docente à formação específica e continuada; e carência de pesquisas e debates acerca do tema.

Palavras-chave: Diversidade. Ensino Superior. Inclusão.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ALCANCE | Núcleo de Pesquisas em Acessibilidade, Usabilidade, Linguística e Comunicacional |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| ASAS | Acessibilidade na Saúde em Atendimento aos Surdos |
| CA | Coordenadoria de Acessibilidade |
| CENAV | Centro de Educação e Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais |
| EaD | Ensino à Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESAL | Escola Superior de Agricultura de Lavras |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| GEPES | Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Educação Superior |
| INCLUIR | Programa de Acessibilidade na Educação Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação dos Surdos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| MES | Ministério da Educação e Saúde Pública |
| NAUFLA | Núcleo de Acessibilidade da UFLA |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PADNEE | Programa de Apoio ao Discentes com Necessidades Especiais |
| PALCo | Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional |
| PARADESPORTO | Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Paradesporto |
| PIB | Programa Institucional de Bolsas |

| | |
|---------|---|
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PID | Plano Individual de Desenvolvimento |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRAEC | Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários |
| PRG | Pró-Reitoria de Graduação |
| PROAT | Programa Institucional de Bolsas e Aprendizado Técnico |
| PROPLAG | Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão |
| PRPG | Pró-Reitoria de Pós-Graduação |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 13 |
| 2.1 | A Educação Superior no Brasil: Um Breve Histórico..... | 13 |
| 2.2 | A luta pela Inclusão | 18 |
| 2.3 | As políticas de Acessibilidade na UFLA | 24 |
| 3 | OBJETIVOS..... | 26 |
| 4 | METODOLOGIA | 27 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 28 |
| 5.1 | Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCO)..... | 34 |
| 5.2 | Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE)..... | 35 |
| 5.3 | Acessibilidade Digital..... | 38 |
| 5.4 | Disciplinas voltadas à Acessibilidade | 39 |
| 5.5 | Curso de Pedagogia Bilíngue Português-Libras | 40 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 42 |
| | REFERÊNCIAS | 43 |

1 INTRODUÇÃO

Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), passei a conhecer e conviver com alunos surdos e aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Lá fiz meus primeiros cursos sobre cultura surda e LIBRAS. Em 2017 me transferi para a Universidade Federal de Lavas (UFLA) e já me inseri no Programa de Apoio à Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE) como monitora de atividades e auxílio na adaptação de materiais. Meses depois também passei a participar como voluntária do projeto Apoio ao Surdos no Atendimento à Saúde (ASAS), onde participo até hoje, como monitora. O PADNEE foi um grande desafio, pois nunca havia trabalhado com alunos com outros tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que não fossem a surdez, porém cada obstáculo evidenciava mais a importância da conscientização das pessoas ao redor e criação de políticas públicas que visem a garantia de direitos desse grupo. Ao escolher um tema de pesquisa, não pude ser indiferente há tudo que vivi e aprendi e por isso escolhi falar sobre os programas e políticas públicas criadas dentro da UFLA para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com NEE.

A sociedade, durante muito tempo, considerou qualquer pessoa que não se encaixasse em uma definição de normalidade como inútil e incapaz, não se preocupando, portanto, em criar serviços para sua capacitação, escolarização ou mesmo para atender suas necessidades individuais. Conforme algumas áreas do conhecimento, como a medicina e principalmente a pedagogia, foram se desenvolvendo, novas possibilidades para as pessoas com necessidades especiais foram vislumbradas.

O Ensino Superior no Brasil é marcado por sua instalação tardia e suas políticas controversas. Tal cenário contribuiu para um desenvolvimento lento das políticas nacionais de inclusão e permanência de estudantes com deficiência na educação. Porém, a partir de movimentos mundiais pela garantia de direitos às pessoas com necessidades especiais, os rumos da história começaram a mudar.

Desde então, a cada ano o número de estudantes com NEE ingressantes nos cursos de formação superior vem aumentando. Embora esses dados demonstrem um maior acesso dessa parcela da sociedade às Universidades, é perceptível que a Educação Inclusiva no

Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar a verdadeira inclusão. Para isto, é de extrema importância as discussões sobre as questões referentes à inclusão, condições arquitetônicas das instituições, capacitação dos professores e existência de políticas públicas sobre inclusão dos estudantes com NEE. Apesar de haver uma legislação brasileira que discorre sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, estas ainda são minoria na Educação Superior, sendo que a maioria das Universidades não dispõem de dados sobre o ingresso e a permanência desses estudantes.

Desta forma, a problemática deste estudo é: como se dá a inclusão de estudantes com NEE nos cursos de graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA)?

A Universidade Federal de Lavras - UFLA é uma instituição que tem como um de seus valores respeitar as diferenças e limitações de cada indivíduo para oportunizar o trabalho em equipe e, para tanto, é necessário criar estratégias para assegurar a igualdade de condições aos estudantes com NEE. Nesse sentido, quais seriam as estratégias políticas pedagógicas inclusivas ou programas sobre acessibilidade e inclusão criados pela UFLA e quais os impactos deles na comunidade acadêmica? Para descrever tal questão, faz-se necessário perfazer um histórico da própria Universidade a fim de compreender como a UFLA se adaptou para criar um ambiente que garanta o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência e se ainda há melhorias a serem implementadas.

Acredita-se que este estudo possa colaborar para a formação de um panorama sobre a inclusão no Ensino Superior na UFLA e estimular a implantação de novas formas de garantia de direitos dos estudantes com NEE em outras instituições de Ensino Superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação Superior no Brasil: Um Breve Histórico

A Educação Superior é um tema que tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões e pesquisas realizadas dentro do meio acadêmico. Entretanto, ainda é escasso o número de pesquisas relacionadas à inclusão e permanência de pessoas com NEE nessa modalidade de ensino. Historicamente, a sociedade brasileira, principalmente no âmbito da educação, acumula um quadro de contradições e exclusões caracterizado por políticas públicas fracas e incoerentes (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). Para melhor compreender esse cenário de dualidades, contextos e contradições, faz-se necessário analisar alguns marcos do Ensino Superior nacional na história.

No Brasil, as primeiras escolas de Ensino Superior foram criadas em 1808, sendo a escola de Cirurgia e Anatomia localizadas em Salvador, a escola de Anatomia e Cirurgia e a Academia de Guarda Marinha localizadas no Rio de Janeiro (MARTINS, 2002). Essas instituições surgiram com caráter profissionalizante para suprir a demanda da elite do país, que até então precisava mandar seus filhos para cursar o Ensino Superior na Europa. Mesmo com a criação dessas escolas, os debates para criação de projetos para estruturação de uma Educação Superior nacional iniciaram-se apenas em meados de 1822. A primeira menção foi na Constituição Brasileira de 1824, onde se lia:

TÍTULO 8º - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. [...] Art. 179. [...] XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

A educação não era uma das prioridades do governo, portanto a criação de novas Universidades se tornava muito difícil, ainda mais sendo o Brasil dependente de Portugal. Fávero (2006, p. 20) salienta que “[...] Portugal exerceu até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites”. Por isso, as primeiras Universidades Brasileiras foram criadas somente a partir de 1909, após a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que ocorreu em 1891 (FIORIN, 2018).

Entre 1920 e 1930, o enfoque das discussões sobre criações de novas Universidades passa a abarcar questões como a institucionalização da pesquisa e a possibilidade de torná-las instituições de ensino público. Contudo, o cenário político mundial, mais precisamente a crise de 1929, afetou profundamente o Brasil, aumentando exponencialmente as desigualdades econômicas e sociais do país, o que retardou tais planos. Foi criado então, em 1930, durante o Governo Provisório, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) que visava uma atuação mais objetiva na educação nacional. Destaca-se que essa foi a primeira vez na história da educação brasileira que uma reforma se aplicou a vários níveis de ensino (MORAES, 1992 apud FIORIN, 2018).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961) foi publicada apenas em 1961, durante o governo de João Goulart e possuía um capítulo específico sobre Ensino Superior e outro sobre Universidade (Capítulos I e II). A Lei determinava em seu Cap. I Art. 66 que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. No Cap. I Art. 67 lia-se “O ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional”. Já no Cap. II Art. 79 dizia que “As universidades se constituem pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior.” E o Cap. II Art. 80 determinava que “As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos”. (BRASIL, 1961 apud FIORIN, 2018). Entende-se, portanto, que com esta lei as Universidades obtiveram certa autonomia para se auto gerir e administrar seus projetos como bem lhes conviesse.

Contudo, em 1969, após o golpe militar, todos esses artigos foram revogados pelo Decreto-Lei nº 464/1969 (DURHAM, 2003). A Universidade, como um espaço que estimulava o pensamento crítico social e político, era palco de iniciativas populares e agitações coletivas e por isso era vista como uma ameaça ao governo ditador instalado, sendo, portanto, mantidas sob vigilância constante.

Nos anos seguintes foram criados alguns Decretos-Lei para reprimir tais atividades vistas como subversivas pelo governo vigente e estabelecer as normas de funcionamento e organização do Ensino Superior e sua relação com o Ensino Médio (FÁVERO, 2006). As

Leis serviram como instrumento para intimidar os militantes e a própria Universidade, e para conter as manifestações, impondo-se através do princípio da autoridade.

Após o final do período militar, destaca-se a criação da Constituição Federal de 1988, ainda em vigor, como sendo a mais extensa da história no quesito educação. Ela é detalhada em dez artigos específicos e figurando em outros quatro dispositivos, além de ser a primeira Constituição a abordar a autonomia universitária (VIEIRA, 2007). O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 diz que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, o Art. 207 reitera que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Em seu governo, Fernando Collor de Mello, então presidente do Brasil, propôs como reforma ao Ensino Superior que houvesse uma ampliação ao acesso, respeito à autonomia universitária, maior desenvolvimento de pesquisas entre Universidades e empresas, ampliação dos programas de pós-graduação e capacitação e valorização dos profissionais de educação. Suas ações tinham como objetivo aumentar o acesso ao ensino público e tentar minimizar as desigualdades sociais do país, mas acabaram por incentivar o aumento das Universidades particulares, pois suas constatações se baseavam em fatos distorcidos, como a formação de profissionais desvinculada à riqueza, insuficiente formação na área das ciências exatas e gasto excessivo em detrimento dos demais níveis de ensino (CORBUCCI, 2004). Além disso, a criação de novas universidades esbarrava na burocracia do Conselho Federal de Educação, órgão responsável pelo credenciamento de cursos e instituições.

Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, que foram de 1995 a 2002, a educação exerceu um importante papel econômico no desenvolvimento nacional. Ampliou-se as demandas por novas vagas e cursos no Ensino Superior, que foram supridas com a expansão das Universidades privadas, o que possibilitou que o governo diminuísse seus investimentos com o ensino público (VIEIRA; NOGUEIRA, 2017). Corbucci (2004)

afirma que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso houve aumento considerável do número de matrículas no setor privado, principalmente na década de 1990, correspondendo à 70% em 2002. Apesar do menor investimento, tanto as Universidades públicas quanto privadas tiveram aumento no número de matrículas neste período e as Universidades públicas tiveram um maior índice de aproveitamento de vagas que as instituições particulares (CORBUCCI, 2004).

Na década de 1990 houve dois marcos especialmente importantes para a educação brasileira. O primeiro foi a promulgação da nova LDB 9394/1996, em 1996, na qual a Educação Superior e suas particularidades foram extensamente detalhadas. Nela continha instruções sobre autorização e reconhecimentos dos cursos, apresentação de suas funções enquanto instituição, diplomas, ano letivo, transferências, vagas, seleções, atribuições e autonomia (FIORIN, 2018). O segundo foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999, que é um programa de financiamento estudantil do Ministério da Educação para os cursos de graduação em instituições particulares (CORBUCCI, 2004). Tal programa ainda está em vigor e apresenta-se como uma alternativa aqueles estudantes que não conseguiram entrar em uma instituição de ensino pública. Neste período também se destaca o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996, dirigido aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) que solicitava a elaboração de uma política institucional que se adequasse às políticas públicas educacionais para pessoas com necessidades especiais. Essa é a primeira menção oficial de seguridade dos direitos deste grupo no Ensino Superior.

Os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, que aconteceram de 2003 a 2010, provocaram grande expectativa das camadas populares quanto as mudanças que diminuíssem as desigualdades sociais. Para isso eram necessárias reformas nas áreas econômica, política e social do país.

Quanto a educação, o governo Lula foi marcado pela democratização do acesso às Universidades, principalmente as públicas (FIORIN, 2018). As camadas sociais mais baixas reivindicavam mudanças que proporcionassem uma educação para todos, como descrito na constituição, ao invés do público majoritariamente elitizado que compunha o Ensino Superior no Brasil. A aposta do governo era de que a reforma na educação poderia

auxiliar na diminuição da exclusão dos cidadãos de camadas sociais mais baixas. Para tanto, foi necessária uma avaliação das condições das Universidades públicas.

A avaliação inicial do governo constatou que as Universidades se encontravam em crise e necessitavam de quesitos básicos como reposição do quadro de professores e funcionários técnicos administrativos, recursos para manutenção, aumento no número e valor das bolsas de pós-graduação, entre outros. Para resolver tais questões algumas medidas foram tomadas, como reforçar a autonomia de gestão e administração das Universidades. Além disso, ainda com a finalidade de expandir o acesso e o número de vagas ao Ensino Superior, analisou-se a implantação de um Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo e a Educação à Distância (BRASIL, 2003a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 9 de janeiro de 2001, marca o início do período de criação dos projetos para a expansão do Ensino Superior Federal. O documento é um relatório detalhado sobre a situação de todos os níveis da educação brasileira naquela época. No Ensino Superior, ele mostra o aumento exponencial da demanda por novas vagas e destaca a Educação Superior como um importante agente para o desenvolvimento humano (BRASIL, 2001).

Dentre os projetos criados, o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) instalado em abril de 2007, se sobressai. Sua intenção era ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, reorganizar os cursos de graduação, atualizar as metodologias de ensino-aprendizagem, revisar a estrutura acadêmica, reduzir as taxas de evasão e ocupação das vagas ociosas, aumentar a oferta de vagas, entre outras. Tais mudanças, deixaram muitas instituições apreensivas, pois estas entendiam que o programa visava apenas o aumento do número de vagas, mas não fornecia condições para a permanência de estudantes com NEE (FIORIN, 2018).

Os programas surtiram efeito e a expansão das Universidades Federais foi significativa. O Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012 mostra que em 2002 havia 45 Universidades distribuídas em 148 câmpus e em 2010 esse número saltou para 59 Universidades e 247 câmpus (BRASIL, 2012). Além disso, o número de matrículas passou de 4.944.877 em 2006 para 8.052.254 em 2016, um aumento de 62%, com média de crescimento anual de 5% (BRASIL, 2016). Esse aumento deve-se

não só aos programas, mas também a interiorização das instituições federais, que além de contribuir com o desenvolvimento do interior do país permitiu que estudantes que moravam distante das áreas urbanas também conseguissem ingressar no Ensino Superior (BRASIL, 2016).

Neste panorama de expansão foram criadas também formas de ingresso inovadoras como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o sistema de cotas e reserva de vagas, o que ampliou o acesso de pessoas com baixa renda, provenientes de escolas públicas, pretos, indígenas e com NEE (FIORIN, 2018). O significativo aumento do número de estudantes com NEE no Ensino Superior demonstra novamente a importância de compreender quais são e como são desenvolvidas as ações direcionadas ao acesso e permanência deste público. Para tanto, o próximo tópico destaca como foi a inclusão destas pessoas ao longo do tempo, quais dispositivos legais foram utilizados para garantir seu acesso e permanência no Ensino Superior e quais ainda são as barreiras encontradas por essa parcela da população.

2.2 A luta pela Inclusão

Nos últimos anos a inclusão tem sido um tópico cada vez mais frequente nos debates sociais. O uso do termo inclusão, feito muitas vezes de maneira equivocada, contribui para que a palavra vá perdendo seu significado histórico/cultural e se torne vazia de significado social. Conforme Aranha (2001):

[...] não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado (ARANHA, 2001, p. 1).

Faz-se, portanto, necessário uma breve descrição histórica dos marcos das pessoas com deficiência enquanto grupo social durante suas lutas a fim de compreender melhor o quanto foi ganho na luta pela inclusão e igualdade de direitos e o que ainda precisa ser conquistado. Segundo Fiorin (2018):

A história da pessoa com deficiência não é linear e não está concluída. Esta história perpassa, principalmente, a rejeição, a exclusão, a integração e a inclusão; sendo evidente nesse percurso histórico, o preconceito e discriminação com o diferente (FIORIN, 2018, p. 44).

Não há muitos dados a respeito do tipo de tratamento dispensado às pessoas com deficiência antes da Idade Média. As poucas informações disponíveis da época são de passagens encontradas na Bíblia, na literatura grega e romana, no Talmud e no Corão que relatam que essas pessoas eram excluídas da sociedade vivendo muitas vezes em condição de miséria ou eram eutanasiadas. Não há indícios de que esforços eram feitos para que os deficientes tivessem abrigo, proteção ou qualquer tipo de capacitação e/ou tratamento. Com a chegada do cristianismo e seus preceitos de que todos são iguais perante Deus, essas pessoas passaram a ser vistas como merecedores do direito à vida e à benevolência (ARANHA, 2001).

Historicamente consta as pessoas com deficiência eram condicionadas à margem da sociedade por serem vistas como “anormais”, incapazes, inválidas e improdutivas ao não se encaixarem no padrão de “normalidade” estabelecido pela própria sociedade (MESSERSCHMIDT, 2018). Entendia-se por pessoa com deficiência aquelas que tinham qualquer deficiência física, atraso de aprendizagem ou distúrbio mental/comportamental. Estas pessoas, além de renegadas socialmente eram vistas também como um fardo pela própria família, por não conseguirem contribuir economicamente e algumas vezes até necessitarem de maiores cuidados.

Durante o período Colonial no Brasil, as pessoas com deficiência eram recolhidas às Santas Casas, prisões ou confinadas dentro de casa por suas próprias famílias (LANNA JÚNIOR, 2010). Nesta época, com o início do desenvolvimento do capitalismo-comercial que consolidou a burguesia no poder, começou-se a disseminar uma ideia de que os indivíduos não são iguais e que, portanto, suas diferenças deveriam ser respeitadas (ARANHA, 2001). A educação passou a ser oferecida também pelo Estado, ao invés de ser tarefa exclusiva da igreja. O estado, diferentemente da igreja, visava uma educação para a criação de mão-de-obra.

No séc. XVII, John Locke, contrariando a visão médica da época, que acreditava que as deficiências tinham uma causa orgânica, surgiu com a teoria de que o homem é uma tábua rasa a ser preenchida pela experiência e que, portanto, as pessoas com deficiência

teriam potencial para serem educados. Tais declarações culminaram em um começo de mudança no pensamento social (ARANHA, 2001).

Já no final do séc. XIX e início do séc. XX, no período Imperial do país, foram criadas diversas instituições para manter as pessoas consideradas “defeituosas” separadas do resto da sociedade, com a justificativa de que assim seriam protegidas e melhor cuidadas. Entre elas destacam-se a criação do Hospício de Pedro II em 1841, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, do Instituto dos Surdos-Mudos em 1884 e do Pavilhão-Escola Bourneville para Crianças Anormais no início do séc. XX (LOBO, 2015 apud FIORIN, 2018). Em algumas destas instituições havia tratamento médico e busca por estratégias de ensino. Entretanto, as deficiências mentais ainda eram vistas como incuráveis e hereditárias (RUBIN; ROESSLER, 1995 apud ARANHA, 2001).

Em 1747, Jacob Rodrigues Pereira tentou ensinar surdos congênitos a se comunicar. Sua tentativa foi tão bem sucedida que inspirou outros pesquisadores, em diversos países, a fazerem estudos com pessoas com outras deficiências. Entre eles está Ervin Goffman, que publicou um livro chamado *Asylums* criticando instituições como as prisões e manicômios, onde as pessoas com deficiência eram deixadas. Segundo ele, estar em uma destas instituições é uma experiência que afasta substancialmente o indivíduo da sociedade, tornando-o adaptado apenas à institucionalização, o que dificulta seu possível retorno social (GOFFMAN, 1988 apud ARANHA, 2001).

Depois de tantas críticas à Institucionalização das pessoas com deficiência estes estabelecimentos foram fechados, em um movimento que foi chamado de *desinstitucionalização*. A ideia era colocá-las em um sistema que se parecesse o máximo possível com o estilo de vida normal de uma comunidade. Esse projeto ideológico foi chamado de *normalização* e a partir dele surgiram projetos comunitários para oferecer serviços que garantissem seus direitos. Para Aranha (2001):

Poder-se-ia dizer que a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sócio-político-econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção de sua **integração** na sociedade (ARANHA, 2001, p. 14).

O conceito de integração começou a ser utilizado nesta época e apoiava-se na

ideologia da normalização, que afirmava que as pessoas com deficiência tinham não só o direito, mas também a necessidade de serem moldados o mais próximo possível da normalidade. Como nem todos se adaptavam a este sistema, visto que cada indivíduo possui suas particularidades, ele passou também a sofrer duras críticas sociais e entrou em declínio.

No início do séc. XIX surge a educação especial. Esta é caracterizada por promover a assistência e cuidados necessários às pessoas com deficiência. Essas passam a ter o direito de frequentar classes de ensino regular, porém em turmas especiais, e também foram criadas instituições de ensino especializado.

Na década de 1990 o cenário passou a mudar mais rapidamente e as pessoas com deficiência passaram a ganhar mais espaço nos espaços educacionais e contextos sociais a partir de legislações específicas. O primeiro marco que merece destaque, e até hoje é muito importante na luta pelos direitos destas pessoas, é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990 durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia. No artigo 3, que diz respeito à universalização do acesso e garantia de equidade, lê-se:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 04).

Apesar de a Constituição Federal de 1988 já apresentar a educação como direito de todos e conter algumas considerações sobre as pessoas com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se efetivou nesta época e a grande maioria das pessoas com deficiência continuava a não frequentar a escola regular e muito menos o Ensino Superior. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011) os censos educacionais desta época não apresentavam a quantidade de estudantes com deficiência nas IES, provavelmente pelo status de invisibilidade que a sociedade atribuía a eles. Isso por consequência dificulta a montagem de um panorama da situação do Ensino Superior para o grupo em questão.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos expôs dados alarmantes da

educação brasileira, como o número de analfabetos que passava de 960 milhões de adultos, além do número de crianças sem acesso ao ensino primário, que na época era de mais de 100 milhões. Não obstante, a Declaração reafirmou a educação como “um direito de todos e fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional” comprovando a necessidade de reduzir as desigualdades ao contemplar as especificidades das pessoas com deficiência e ampliar seu acesso na educação (UNESCO, 1990).

Em segundo lugar destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação Especial na Espanha, em 1994, onde um documento foi elaborado com o propósito de oferecer orientações básicas para a concepção e reforma de políticas na educação de acordo com o movimento mundial de inclusão social. Trata-se da Declaração de Salamanca, em 1994, que é um dos documentos mais importantes mundialmente na questão da educação inclusiva. A partir da Declaração de Salamanca o conceito de inclusão foi ampliado e passou a abarcar não só as pessoas com deficiência, mas qualquer pessoa que por algum motivo não conseguisse se adaptar à escola. Desde então, passa-se a utilizar o termo *Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais* (MESSERSCHMIDT, 2018).

Segundo a UNESCO (1994), o termo "necessidades educativas especiais" refere-se a todas aqueles, sendo crianças ou jovens, aos quais as NEE se originam em função de dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das pessoas com deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na sua instrução.

A partir dos anos 2000 surgem novas perspectivas para o cenário educacional das pessoas com NEE. O foco foi voltado para a reestruturação física dos espaços e redução das barreiras que impediam a acessibilidades dessa comunidade. Segundo Fernandes, Schlesener, Mosquera (2011):

O Paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão) (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 142).

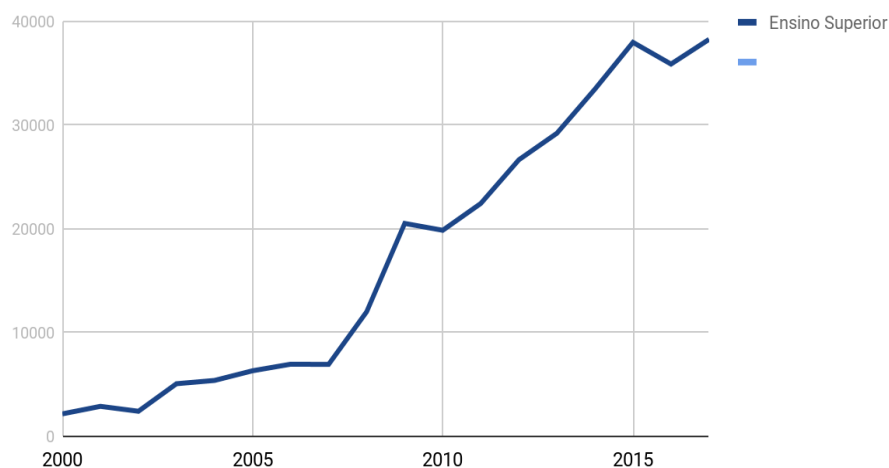
Entre as leis deste período estão a Lei nº 10.098/2000, que estabelece os critérios básicos e as normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000); a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais reconhecendo-a como Língua e meio legal de comunicação e expressão nacional da comunidade surda (BRASIL, 2002); a Portaria nº 3.284/2003, que determina os requisitos mínimos de acessibilidade que as IES devem atender para suprir as necessidades daqueles com NEE (BRASIL, 2003b), entre outras.

Em 2005 foi criado, pelo Ministério da Educação, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) que dispõe sobre ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior. Seu principal objetivo é estimular a criação e desenvolvimento de núcleos de acessibilidade nas IES, que garantam o acesso dos estudantes com NEE a todos os espaços e possibilitem que eles desfrutem de todas as oportunidades que a Universidade oferece com igualdade de condições, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação (MEC, 2008).

O INCLUIR veio para suprir a demanda dos crescentes números de estudantes com NEE que ingressavam no Ensino Superior, principalmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 e pela política de cotas (FIORIN, 2018). Tal fato pode ser observado no gráfico 1, onde os dados foram coletados do Censo Nacional da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017 e do trabalho de Nogueira (2018).

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no Ensino Superior.



Fonte: INEP (2017) e NOGUEIRA (2018).

A partir dos dados do gráfico 1 podemos inferir que houve um aumento de aproximadamente 254% no número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior durante os 17 anos analisados. A cada ano os dados do Censo são atualizados, permitindo-nos acompanhar a evolução no número de matrículas e a consequente efetivação ou não das políticas públicas para inclusão.

De 2009 até os dias atuais, houve o fortalecimento das políticas para inclusão e acessibilidade de estudantes com NEE no Ensino Superior, visto que neste nível de ensino, as desigualdades de acesso são mais acentuadas. Para tanto, criou-se a Lei Brasileira de Inclusão, em 2015, que visa “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Apesar de muito ter sido conquistado na luta pelos direitos das pessoas com NEE, este grupo ainda encontra barreiras burocráticas nas instituições, falta de preparo do corpo docente e falta de conscientização e compreensão da comunidade acadêmica. Cada Universidade adota suas próprias políticas internas a partir das diretrizes nacionais da educação, criando núcleos de acessibilidade que atendam as particularidades de seus estudantes. Assim sendo, o próximo tópico discorre sobre as políticas adotadas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), que é o tema deste estudo.

2.3 As políticas de Acessibilidade na UFLA

A história da UFLA tem seu início em 1908 com a criação da Escola Agrícola de Lavras, idealizada por Samuel Rhea Gammon e Benjamim Harris Hunnicutt. Em 1938, seu nome passa a ser Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) e logo em seguida, em 1963 ocorreu a sua federalização. Em 15 de dezembro de 1994, o Presidente Itamar Franco sanciona a Lei nº 8956/1994 e a ESAL é elevada à condição de Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O que no começo era uma Escola Superior voltada apenas para formação de agrônomos, tornou-se uma das mais conceituadas Universidades Federais. Hoje a UFLA oferece 31 cursos de graduação presencial e 3 cursos de graduação à distância. São mais de 11 mil estudantes de graduação, 1800 estudantes de pós-graduação, 760 docentes e 580

técnicos administrativos (UFLA, 2019). Conforme o desenvolvimento da Universidade, as políticas internas foram se adequando ao cenário político nacional e à crescente demanda por novas vagas.

3 OBJETIVOS

Estabeleceu-se como o objetivo geral desta pesquisa, conhecer e compreender as políticas de ações inclusivas instauradas ao longo do tempo na UFLA, a fim de mostrar como tais medidas influenciam no acesso, permanência e participação dos estudantes com NEE nas atividades acadêmicas.

Foram propostos também os objetivos específicos:

- Identificar e conhecer os setores responsáveis pelo apoio/atendimento ao estudante com NEE, assistência estudantil e acessibilidade na UFLA.
- Analisar as ações e projetos voltados à permanência do estudante com NEE;
- Verificar se há pontos que podem ser melhorados nas ações referentes aos estudantes com NEE e se necessário propor tais melhorias.

4 METODOLOGIA

O estudo proposto é composto por uma pesquisa documental de natureza qualitativa, a fim de demonstrar quais políticas foram instituídas ao longo dos anos na UFLA para garantir o direito dos estudantes com NEE. Segundo Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), “a pesquisa documental é aquela que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Para tanto, foi necessário examinar as fontes documentais que amparam legalmente o processo de inclusão dos estudantes com NEE na Educação Superior para perfazer um histórico e compará-lo com as ações instauradas na UFLA.

Em linhas gerais, a fonte de busca dos documentos analisados ocorreu no Portal do Ministério da Educação e da UFLA, além de pesquisas e estudos em formato de artigos, teses e dissertações encontradas nas bases de dados. Como critério de inclusão/exclusão, os documentos analisados deveriam tratar das ações com relação ao nível da Educação Superior e as pesquisas deveriam ser as publicadas nos últimos 10 anos. Os documentos encontrados foram organizados conforme a temporalidade do processo de inclusão no Ensino Superior, procurando mostrar como se desenvolveu o processo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de exclusão sempre esteve presente na educação brasileira, especialmente para aqueles que não se encaixavam nos padrões sociais. Com o surgimento da pedagogia e da psicologia no ambiente escolar, os estudantes com NEE passaram a ser integrados em escolas filantrópicas específicas para cada deficiência.

No Brasil, o primeiro passo dado rumo a inclusão foi em 1990. Ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Brasil se comprometeu a implementar o ensino inclusivo em todos os níveis de ensino, o que foi reafirmado na Declaração de Salamanca alguns anos mais tarde (UNESCO, 1994). Conforme o tempo foi passando, leis foram criadas para assegurar os direitos dos estudantes com NEE e as instituições tiveram que se adequar para recebê-los e garantir sua permanência.

Desta forma, pode-se perceber que este estudo é de suma importância para a promoção do processo de inclusão dentro das Instituições de Ensino Superior brasileiras, pois segundo Messerschmidt (2018, p. 11), “em tempos de inclusão torna-se primordial [re]conhecer o processo de aprendizagem e permanência de estudantes com deficiência, bem como identificar os possíveis fatores e/ou ações que contribuem para e com esse processo”.

Na UFLA, as ações voltadas à inclusão de estudantes com NEE começaram depois da criação do Programa Incluir pelo Ministério da Educação, em 2005. O Programa apresenta como um de seus objetivos “[...] promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFES)” (BRASIL, 2013).

As políticas de apoio aos estudantes com NEE na UFLA tiveram início em 2011, após a promulgação do Programa Incluir do Ministério da Educação. Como já citado anteriormente, o principal intuito do Programa era garantir o acesso de pessoas com deficiência por meio da criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Assim sendo, foi criado o Núcleo de Acessibilidade da UFLA (NAUFLA), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) (LIBARDI, 2019).

O NAUFLA ficou responsável por todas as ações voltadas à acessibilidade e à inclusão até 2015 quando foi criado o Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE). O PADNEE, na época também vinculado à PRAEC e em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), nasceu com o objetivo de garantir os direitos dos estudantes com NEE dentro da Universidade auxiliando-os tanto na parte burocrática quanto pedagógica (LIBARDI et al., 2019).

Entretanto, em 2016 houve uma reestruturação nas Coordenadorias da UFLA. O PADNEE passou a ser vinculado à Coordenadoria de Acessibilidade (CA/PRAEC), que foi criada especialmente para tratar das questões ligadas aos estudantes com NEE. O NAUFLA passa então a ser uma divisão da supracitada coordenadoria e fica atribuída ao núcleo as funções de assessorar a execução de projetos de pesquisa, extensão, eventos e ações referentes à inclusão e acessibilidade na Universidade. E a criação da CA/PRAEC teve como missão:

[...] garantir a inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais à vida acadêmica da UFLA, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, programáticas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade assim como [...] consolidar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a transversalidade da educação especial no Ensino Superior por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos discentes em todos os espaços acadêmicos da UFLA (UFLA, 2020).

Para se adequar às propostas da Educação Inclusiva em vigor, o PADNEE mudou sua resolução por meio da CEPE nº 118 de 20 de junho de 2017. A nova resolução passa a ser mais ampla no que diz respeito a seus objetivos, sobre quais estudantes são atendidos pelo programa e como se dá a avaliação dos casos. Para tanto, a comissão do PADNEE passa a ser uma comissão multidisciplinar que conta com um psicólogo, um assistente social, um médico, um representante docente, um psicopedagogo, um técnico-administrativo, um consultor de tecnologia assistiva e um representante da CA/PRAEC.

Também consta como uma subdivisão da CA/PRAEC, o Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCo) que é responsável por quebrar as barreiras linguísticas e de comunicação na UFLA ao prover tradutores e intérpretes de LIBRAS e tecnologias assistivas para os estudantes que necessitem.

Já as atividades relacionadas à acessibilidade arquitetônica e patrimonial ficam por conta da Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão (PROPLAG), por meio de uma Comissão Interna para elaboração de projetos, fiscalização de campanhas educativas relativas ao uso e ocupação das vias públicas da UFLA, bem como suas condições de acessibilidade. Quanto à acessibilidade arquitetônica, as edificações novas da instituição já cumprem as normas de acessibilidade e os prédios antigos estão sendo reformados aos poucos para atendê-las. Toda a área da UFLA possui adaptações para garantir a mobilidade desses estudantes com deficiência ou NEE, como por exemplo rampas e o piso tátil.

Deste modo, o organograma da CA/PRAEC fica estruturado como mostrado na figura 1.

Figura 1 - Estrutura organizacional da Coordenadoria de Acessibilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Federal de Lavras.



Fonte: UFLA (2019)

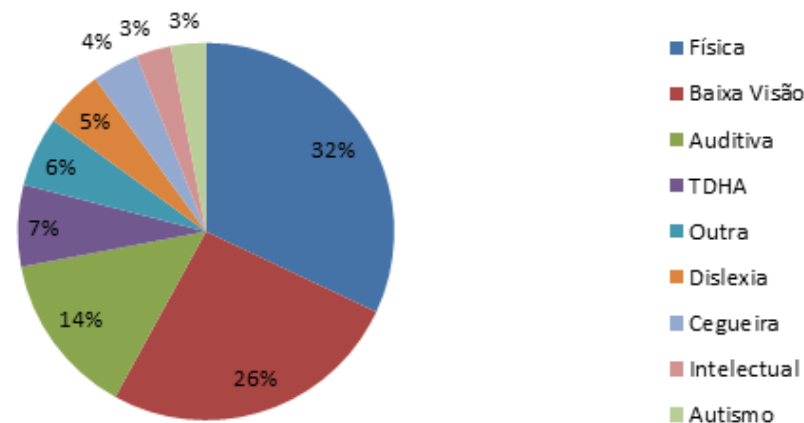
O discente com NEE é acompanhado desde o seu ingresso na Universidade. É feita uma análise dos candidatos participantes do processo seletivo dos cursos de graduação para definir se estes estudantes se enquadram nos benefícios garantidos pela Lei nº 12.711/2012

alterada pela Lei nº 13.409/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das IFES. Uma vez verificado o enquadramento do estudante, o mesmo é informado sobre a existência dos Programas de Acessibilidade existentes e pode optar por utilizá-los ou não, pois sua participação nesses programas é voluntária. Segundo o Ministério da Educação, a verdadeira inclusão se dá a partir:

[...] do 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

Em 2019, a UFLA contava com 107 estudantes que declararam possuir algum tipo de deficiência e/ou NEE no ato da matrícula. Esses estudantes estavam divididos em 28 cursos de graduação presencial e apresentavam as mais diversas deficiências e/ou NEE, como deficiência física (32%), visual (30%), auditiva (14%), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH, 7%), dislexia (5%), autismo (3%), deficiência intelectual (3%) entre outras (6%) como Síndrome de Tourette, bexiga neurogênica, daltonismo e anemia falciforme, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Estudantes que se autodeclararam possuir alguma deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no ato da matrícula na UFLA em 2019.



Fonte: UFLA (2019)

No último dado do IBGE sobre acesso ao ensino da pessoa com deficiência, em 2014, o número total de matrículas no Ensino Superior no Brasil foi de 7.828.013 estudantes, em contrapartida o número de matrículas de estudantes com deficiência foi de 33.377, o que representa apenas 0,42% de pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior no país (INEP, 2019). Embora o número ainda seja pequeno, assim como mostra o Gráfico 1, ele é crescente e requer atenção.

A CA/PRAEC, além de coordenar suas subdivisões (NAUFLA, PADNEE e PALCo), é responsável por promover a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, nos cursos de graduação e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assim como continua assessorando os colegiados dos cursos quanto à política de inclusão da Universidade. Embora a adesão dos mesmos a esses cursos seja baixa, como mostra os indicadores da UFLA (< 5% de participação dos professores e técnicos-administrativos), é de extrema importância que os cursos continuem a ser ofertados, pois eles propiciam o debate das questões relativas à inclusão além de promover a capacitação dos profissionais para atuar com estes estudantes.

Segundo a Lei nº 9.394/1996 no artigo 59, os estudantes com NEE devem ter garantidos:

[...] 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; [...] (BRASIL,1996).

A formação de docentes para trabalhar com estudantes com NEE é de extrema importância, pois como salienta Thoma (2005):

É importante que os docentes e instituição de ensino superior sejam preparados para receber o aluno com deficiência, tendo formação de qualidade, conhecimentos especializados e uma mudança de visão quanto à aceitação das diferenças, sendo esse incluir entendido como a presença e participação plena de cada um conforme suas características (THOMA, 2005, p. 16).

A formação docente deve englobar o desenvolvimento da sensibilidade para que estes possam refletir sobre a própria prática pedagógica e, assim, “planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais” (COSTA, 2010a, p. 531).

Além disso, nos cursos de formação os docentes aprendem a estimular a autonomia de aprendizagem dos alunos com NEE. O princípio da autonomia é fortemente disseminado nos discursos inclusivos e entende-se que a partir dele há a formação de sujeitos autônomos e capazes de viver melhor em sociedade. Desta forma, é necessário que haja uma ampliação dos espaços de diálogo para adequar as políticas públicas às novas práticas educacionais que se baseiam na autonomia (FORGIARINI, 2012 apud MESSERSCHMIDT, 2018).

Os professores ligados e parceiros à CA/PRAEC possuem linhas de pesquisa referentes à temática de inclusão e acessibilidade, como por exemplo: Núcleo de Pesquisas em Acessibilidade, Usabilidade, Linguística e Comunicacional (ALCANCE), Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Paradesporto (PARADESPORTO), Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos (GEPES), entre outros.

Quanto a comunidade de Lavras, onde a Universidade está inserida, a CA/PRAEC mantém parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Centro de Educação e Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais (CENAV), a Associação Contato e a Associação Conquista de Pessoas com Deficiência. Esse contato está intimamente relacionado à formação inicial e continuada de professores, tanto das licenciaturas como junto ao PIBID, e também tem o objetivo de mostrar que a Universidade está adequada para receber estudantes com deficiência desta comunidade em seus cursos.

Como afirma Messersmidt (2018):

Compreende-se que a efetivação da acessibilidade nos processos inclusivos, ocorre tanto no coletivo quanto no individual, pois o estudante com ou sem deficiência é responsabilidade de todos, envolvendo desde a coordenação de curso, professores, servidores até o contexto familiar (MESSERSCHMIDT, 2018, p. 22).

Tudo isso é reafirmado por Castro (2008), que diz que:

[...] uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas (CASTRO, 2008, p. 227).

A seguir descreveremos alguns dos Programas de Acessibilidade em detalhes e outras alternativas oferecidas pela Universidade.

5.1 Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCO)

O Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCo) foi criado em 2018. Como já mencionado anteriormente, ele é uma subdivisão da CA/PRAEC. Cabe a ele promover a acessibilidade linguística e comunicacional na UFLA. Para isso, o programa conta com técnicos administrativos e professores qualificados, principalmente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que possibilitam traduções e interpretações em eventos e aulas da Universidade, além da implementação de ferramentas pedagógicas nos portais eletrônicos garantindo o acesso à informação a todos os usuários. Ademais, o PALCo também é responsável por promover diálogos sobre a educação inclusiva na instituição, a fim de promover o debate visando uma maior conscientização e envolvimento da comunidade acadêmica e Lavrense.

Pensando nisso, o PALCo coordena o projeto multidisciplinar de Acessibilidade na Saúde em Atendimento aos surdos (ASAS). O ASAS tem como intuito conscientizar profissionais da área da saúde e acadêmicos acerca das especificidades dos surdos e da cultura surda; estimular a abordagem multiprofissional do paciente integrando diversas áreas do conhecimento; promover a capacitação, principalmente de profissionais da saúde, em Libras. Para alcançar esses objetivos, o Programa conta com o apoio do Programa Institucional de Bolsas e Aprendizado Técnico (PROAT) que ao conceder bolsas de monitoria incentiva os docentes a aprenderem mais sobre a inclusão e a comunidade surda.

Sabe-se que é cada vez maior o número de surdos ingressantes no Ensino Superior. Segundo o Ministério da Educação, em 2003 apenas 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005 esse número passou para 2.428 surdos em universidades públicas e privadas (BRASIL, 2006). Com base com o último mapeamento do IBGE (IBGE, 2000), estima-se que existam 5.750.80515 milhões de pessoas surdas no país, das quais aproximadamente 300 mil encontram-se na faixa etária de 18 a 24 anos. Bisol et al (2010) explica que:

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de

pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais. (BISOL et al, 2010, p. 2)

Os órgãos internacionais têm reafirmado a importância do aumento do ingresso de surdos no Ensino Superior, pois isso contribui para a disseminação da cultura surda, aumento da inclusão e promoção de uma minoria social que por muito tempo foi excluída do contexto educacional e relegada às escolas específicas à suas necessidades. A inclusão destes alunos neste contexto educacional portanto, é um projeto de transformação social (DAROQUE, 2011).

Isso também é explicitado na fala de Moreira (2005), que diz que:

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais (MOREIRA, 2005, p. 5).

Frente a isso, entende-se que deve haver mais diálogo para a reformulação das políticas públicas que envolvam a comunidade surda em espaços de educação, principalmente na Educação Superior e pensar em formas de garantir-lhes condições de acesso e permanência nestas instituições de forma que estes sujeitos possam gozar plenamente de seus direitos.

5.2 Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE)

O PADNEE foi aprovado pela Resolução CEPE nº 118, de 20 de junho de 2017. Ele visa oferecer condições de permanência, participação e de aprendizagem aos discentes dos cursos de graduação e pós-graduação, regularmente matriculados na UFLA e que possuam NEE; propor ações e recursos que contribuam para o processo de inclusão e acompanhar o desempenho acadêmico dos discentes com NEE; orientar coordenadores e professores em relação a estratégias pedagógicas inclusivas; encaminhar discentes com NEE aos recursos disponíveis na rede pública, sempre que necessário.

O Programa contempla discentes que possuem deficiência visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla; transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; transtornos específicos de aprendizagem e limitações temporárias de ordem motora, visual ou auditiva.

Para participar do PADNEE, os estudantes devem estar regularmente matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, fazer a inscrição no Programa e apresentar relatórios médicos que comprovem sua condição. Após a apresentação desses documentos, o estudante passa por uma entrevista com uma psicóloga que organizará as informações para expô-las à análise de uma equipe multidisciplinar, que é composta por uma assistente social, um médico, um representante docente, uma psicopedagoga, um técnico-administrativo, um consultor de tecnologia assistiva, e uma representante da CA/PRAEC, além da própria psicóloga.

Sendo aprovado pela equipe, é elaborado então um Plano Individual de Desenvolvimento (PID) do estudante, que contém orientações aos professores e coordenadores de curso para que os mesmos se adaptem e criem estratégias pedagógicas e/ou adaptações de ambiente e materiais para atender este estudante. Muitas vezes, as estratégias pedagógicas envolvem o uso de tecnologias digitais e/ou assistivas, como gravação de áudio das aulas, disponibilização prévia dos conteúdos do campus virtual, leitores de tela, ampliação ou uso de contraste para melhor visualização, entre outros.

Ao final de cada semestre letivo, os professores e discentes assistidos pelo Programa encaminham à comissão, relatórios sobre o desenvolvimento do PID com as estratégias pedagógicas adotadas, limitações ainda encontradas e conquistas na inclusão do estudante na disciplina. Para Pacheco e Costas (2005):

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. (PACHECO; COSTAS, 2005, p. 5).

Isso é necessário pois as pessoas com NEE demandam um apoio institucional especial no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que lhes sejam oportunizadas condições de equiparação que lhes permita a expressão plena de suas potencialidades.

Portes (1993, p. 20) afirma que “a permanência de alunos com NEE implica num trabalho constante, em frequência, participação, dedicação e vigilância cotidiana das obrigações acadêmicas.”

O PADNEE conta também com o apoio de Programa Institucional de Bolsas (PIB/UFLA) que oferece bolsas de monitoria a estudantes de graduação. Esses monitores são selecionados por meio de edital específico para serem monitores nas modalidades leitor/transcritor, monitor de atividades extraclasse e monitor de aula presencial, e em suas atribuições, devem colaborar auxiliando nas tarefas pedagógicas e científicas, em trabalhos práticos e experimentais e na adaptação de materiais. Os monitores se revezam em escalas de atendimento durante a semana em uma sala de plantão na PRAEC, onde possuem os materiais necessários para ajudar os estudantes com NEE, como impressora 3D, impressora Braille, scanner e computadores.

Para Botti e Rego (2008, p. 3) “o tutor é considerado um guia, um facilitador que auxilia no processo de aprendizagem centrada no aluno”. Aqui, entende-se por tutor o professor de apoio ou os monitores. Tal afirmação é reafirmada por Aranha (1994) quando este diz que:

O monitor tem contato direto com os alunos com NEE. Ele tem a responsabilidade de mediar atividades e orientá-lo em sala de aula, além de dar apoio nas práticas de higiene, alimentação, locomoção e entre outras que necessitem auxílio constante no dia a dia escolar. O monitor também é importante no que se refere à esfera emocional do aluno, por isso ele precisa transmitir confiança a ele e à família. [...]o monitor é responsável por auxiliar os alunos deficientes no estreitamento das relações no espaço escolar (ARANHA, 1994, p. 69-70).

O monitor acaba por ter uma relação muito próxima com o aluno com NEE e muitas vezes passa a ser sua principal referência. Esse elo é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno, portanto, é necessário que ambas as partes tenham consciência de seu papel no processo educativo.

Como dito anteriormente, o número de matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE no Ensino Superior tem crescido anualmente. Isso não é diferente na UFLA, onde os dados do monitoramento de metas e indicadores do Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 mostram uma crescente participação destes no PADNEE (Quadro 1).

Quadro 1 - Indicador institucional sobre a participação de estudantes de graduação e pós-graduação assistidos pelo (PADNEE).

| | 2016-1 | 2016-2 | 2017-1 | 2017-2 | 2018-1 | 2018-2 | 2019-1 | 2019-2 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Número de Estudantes Assistidos pelo PADNEE | 28 | 35 | 37 | 40 | 40 | 52 | 61 | 76 |

Fonte: PDI_UFLA 2016-2020

Em 2019, dos 107 estudantes que se autodeclararam deficientes ou com NEE, 71% eram assistidos pelo PADNEE. Tudo isso só denota a importância do programa para a promoção da permanência desses estudantes, além do aumento da visibilidade deles dentro da comunidade acadêmica.

5.3 Acessibilidade Digital

Para Sartoretto e Bersch (2014), o termo Acessibilidade Digital ainda é novo e é utilizado para admitir todos os recursos e serviços que contribuem para prover ou estender capacidades funcionais de pessoas com deficiência e/ou NEE em meios digitais, e, portanto, oferecer vida independente e ampliar a inclusão.

Nesse sentido, a UFLA disponibiliza computadores portáteis com programas de leitura de tela e acessível em Braille exclusivamente para empréstimo dos estudantes com NEE. Ela oferece também a oportunidade da utilização da impressora 3D para criação de materiais adaptados às aulas práticas e o scanner de voz. Santarosa (2002) reitera que as Tecnologias de Informação e Comunicação criam oportunidades para as pessoas com NEE, diminuindo, assim, as desigualdades e a discriminação social ao mostrarem que essas são capazes e possuem grande potencial.

Na parte comunicacional e digital, os sites da UFLA estão sendo modificados para atender às necessidades dos estudantes com NEE. Este aspecto é importante para que os estudantes tenham acesso às informações sem necessitar da ajuda de terceiros.

Sonza (2004) afirma que a incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação traz benefícios para todos, em especial para pessoas com NEE, e ressalta “que o primeiro passo para uma sociedade inclusiva é que esta conceba a deficiência como uma diferença e não como um déficit” (SONZA, 2004, p. 21).

5.4 Disciplinas voltadas à Acessibilidade

Existem disciplinas eletivas, voltadas às questões da importância da inclusão e acessibilidade ofertadas a todos os cursos em todos os semestres, como por exemplo, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Outras disciplinas são oferecidas a cursos específicos, como a disciplina Acessibilidade em Sistemas Computacionais, que é oferecida aos cursos da área de informática. Essas disciplinas visam conscientizar os estudantes acerca das questões de acessibilidade.

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área da educação especial em seus currículos, mesmo que isto, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores nem a inclusão escolar dos alunos. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva a esses alunos (FREITAS; MOREIRA, 2009, p. 12).

A formação inicial e continuada de professores a partir da perspectiva da educação inclusiva é tida como uma das bases necessárias para a composição de uma educação que zele pela inclusão, pelo respeito às diferenças e à diversidade.

A legislação brasileira tem pautado a Educação Especial numa perspectiva de inclusão. Ou seja, desde o ano de 1994, quando a Portaria nº 1.793/1994 já recomendava a oferta “de disciplina obrigatória que trate dos aspectos ético-políticos da integração das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (KRANZ; GOMES, 2006 apud FERNANDES et al, 2007, p. 2).

Em fevereiro de 2002, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação regulamentou diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica no Ensino Superior. Essas diretrizes afirmavam que dentre os conhecimentos exigidos da competência docente estivessem aqueles “sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, art. 6º, § 3º).

Em 2005, o governo brasileiro instituiu uma lei onde a Libras passa também a ser disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e pedagogia. As instituições tiveram um período de dez anos para se adaptarem e desde 2015 a lei entrou em vigor.

Pode-se perceber que mais conquistas foram realizadas no sentido de promover a capacitação dos futuros professores para lidar com alunos com NEE, o que se caracteriza como um grande passo no sentido da inclusão.

5.5 Curso de Pedagogia Bilíngue Português-Libras

A UFLA é um dos 12 polos no País que oferecem o curso de Pedagogia Bilíngue Português-Libras (EaD), coordenado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines/MEC) (UFLA, 2019). O curso oferece metade das vagas para candidatos surdos e a outra metade para ouvintes que desejem ter a formação especializada acrescida dos conhecimentos de Libras.

O intuito, além de propiciar um diferencial aos futuros professores da educação básica ajudando na promoção dos direitos à educação igualitária dos surdos, é aumentar o acesso desse grupo à formação superior.

O Ines foi criado no séc. XIX por iniciativa de um surdo chamado Ernest Huet e com o apoio de D. Pedro II. Hoje o Instituto atende em torno de 600 alunos, da educação infantil até o ensino médio. Há também ensino profissionalizante e estágios remunerados, que auxiliam os surdos a ingressar no mercado de trabalho.

O Ines possui parceria com diversas Universidades e apoia o ensino e as pesquisas de novas metodologias a serem aplicadas à pessoa surda. Entre as universidades conveniadas está a UFLA, com o curso de pedagogia bilíngue que é uma experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina. Nesse sentido, Bruno (2011) afirma que:

A experiência educacional de surdos no ensino médio e superior foi acompanhada de frustrações e de insucesso, devido à ausência de satisfação das necessidades específicas desses educandos nesses níveis de ensino, bem como pela ausência de uma proposta bilíngue na educação (BRUNO, 2011, p. 3).

A necessidade da criação destes cursos de pedagogia bilíngue se exprime não só na fala de Bruno (2011) mas no crescente número de ingressos de surdos no ensino regular e

ensino superior. Assim sendo, o curso de pedagogia bilíngue da UFLA desponta como uma nova perspectiva de formação de docentes mais bem capacitados para lidar com alunos surdos e com NEE de forma geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude desse estudo, pode-se concluir que a inclusão de estudantes com NEE na Educação Superior é um tema em crescente desenvolvimento e que ainda necessita de um amplo debate e muita luta para se consolidar de maneira a respeitar as diferenças individuais de cada estudante.

Existe um ingresso gradual e contínuo deste público no Ensino Superior, o que demanda ações concretas e efetivas, a fim de atender as demandas específicas e promover o acesso, a aprendizagem, a permanência e a formação profissional. Desse modo, a partir deste estudo, que teve por objetivo analisar quais eram as ações adotadas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) para garantir o direito ao acesso e permanência dos estudantes com NEE, conclui-se que a Universidade em questão possui uma estrutura física e organizacional preparada para acolher esse público. A análise dos documentos permitiu que se pudesse compreender como a UFLA foi se adequando à legislação ao longo do tempo e muitas vezes se mostrando pioneira em suas ações inclusivas.

Em suma, embora ainda haja algumas adaptações a serem feitas, a UFLA se mostrou capacitada em receber estudantes com as mais diversas NEE. Os entraves para a consolidação da inclusão são a falta de verbas, a falta de interesse de parte do corpo docente na formação continuada e a falta de estudos e debates sobre o tema. O aumento desses estudantes no Ensino Superior é uma realidade e deve ser encarado com responsabilidade para que não haja exclusão onde deveria haver inclusão.

Por fim, pode-se salientar que os processos inclusivos de pessoas com NEE na Educação Superior consistem em um processo complexo e que necessita do envolvimento de todos os integrantes da comunidade acadêmica, a fim de quebrar paradigmas e preconceitos que ainda permeiam este espaço.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **A integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Mesa redonda; a questão da integração do deficiente. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. SP, 1994.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

BISOL, C. A.; et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em :< <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>>. Acesso em 15 jul. 2020.

BOTTI, S. H. de O.; REGO, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis? Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.3, 2008, p. 363-373.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais–NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade–UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO. 1994.**

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: jul. 2020.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm> Acesso em 12 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 06 abr. 2020.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em 12 abr. 2020.

BRASIL. Decreto, 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003a. Disponível em:<<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília- DF, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em 16 jun 2020

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 16 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº126/2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16 jul 2020

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text>

=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs.>. Acesso em 20 jun 2020.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018 > Acesso em 17 jul 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016** – Notas Estatísticas. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf > Acesso em 16 jul 2020

BRUNO, M. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011. Disponível em:<<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3600>>Acesso em 17 jul 2020

CASTRO, C. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e Democratização do acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de Reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a03v2588.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, jan./jun. 2010a.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação de Mestrado. UNIMEP. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188275/DAROQUE%20Samantha%20Camargo%202011%20%28disserta%20c3%a7%20c3%a3o%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 jul 2020

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, Documento de Trabalho 3/03, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2020.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens a Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, p.17-36, 2006. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144. 2011. Disponível em

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FERNANDES, E. M.; et al. **A disciplina prática pedagógica em educação inclusiva no currículo das licenciaturas da universidade do estado do Rio de Janeiro: uma proposta de formação reflexiva.** Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina/PR, 2007. p. 1-10.

FIORIN, B. P. A. **Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais.** Diss. Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14115>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. **A universidade frente à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva.** Artigo apresentado no V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 26 – 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGs e UFSCar.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=sobre>> Acesso em 20 jun 2020.

INEP. Ministério da Educação: **Censo da Educação Superior 2017.** Brasília, DF, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em 03 de jun. 2020.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIBARDI, H.; et al. **Condições de participação e aprendizagem de estudantes com deficiência da universidade federal de lavras.** 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol 17 (Suplemento 3) 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MESSERSCHMIDT, D. W. **Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior.** Diss. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16061/DIS_PPGPPGE_2018_MESSERSCHMIDT_DANIELI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, nº25, p.25, 2005. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/>> Acesso em: 13 jul 2020.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em revista**, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NOGUEIRA, L. de F. Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000400859&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2020.

PACHECO, R. V.; COSTAS F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm>. Acesso em: 14 jul 2020.

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

SANTAROSA, L. M. C. **Cooperação na Web Entre PNEE**: construindo conhecimento no Núcleo de Informática na Educação Especial da UFRGS. Anais do Congresso Ibero-americano de Informática na Educação especial – III CIIIE- SEESP/MEC. Fortaleza 20 a 23 de agosto de 2002 publicado em meio digital – CD p.64-79. Disponível em: <www.niee.ufrgs.br/eventos> Acesso em jul. de 2020.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação. **Informações adicionais**. 2014. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>> Acesso em jun 2020.

SONZA, A. P. **Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004, 214p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5626/000428874.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 03 de Jun 2020

THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Edunisc, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em 12 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Acessibilidade na UFLA: É bom saber.** Lavras, 2019. Disponível em:< <http://www.ufla.br/dcom/wp-content/uploads/2018/03/Acessibilidade-Diagramado.pdf>>. Acesso em 20 jun 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Acessibilidade.** Lavras, 2020. Disponível em:< <https://praec.ufla.br/acessibiliddecoor>>. Acesso em 20 jun 2020.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da Educação Superior no Brasil: tempo e movimento(s). **Revista Lusófona de Educação**, 35, p. 13-28, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5911/3659+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VIEIRA, S. L. A Educação nas Constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos.** Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>> Acesso em: 28 mar. 2020.