

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

MONICK BARBOSA RIBEIRO FAÉ

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PONTO DE VISTA DOS
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**VITÓRIA
2015**

MONICK BARBOSA RIBEIRO FAÉ

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PONTO DE VISTA DOS
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Olivier

**VITÓRIA
2015**

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PONTO DE VISTA DOS
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Monick Barbosa Ribeiro Faé

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 9 de setembro de 2015 por:

Marilene Olivier Ferreira de Oliveira, DSc – UFES – Orientadora

Simone da Costa Fernandes, DSc – UFES

Edebrando Cavaliari, DSc – UFES

Para Almiro (em memória) e Marlene, os
melhores pais que eu poderia ter. Meus
exemplos. Meus maiores professores.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter proporcionado minha chegada até aqui e pela bondade infinita.

À minha mãe, Marlene Barbosa Ribeiro, pela paciência e pelo amor incondicionais. Sem você eu não teria conseguido.

À minha irmã, Monia Barbosa Ribeiro, pelo apoio e pela revisão jurídica do artigo logo no início do projeto.

Aos meus familiares, por compreenderem minha ausência.

Ao meu esposo, Cleison Faé, pela força, pela compreensão, pelo apoio, pelos livros emprestados, pelas leituras e pelas opiniões tão sensatas.

À minha prima Polyana Barbosa Schimith, pelas opiniões e por ter me ouvido tantas vezes.

Ao professor Edebrando Cavaliere, pelo apoio e pela revisão do artigo sobre acessibilidade.

À colega Tania Bortolini, pelos contatos com pessoas que foram tão importantes para que este trabalho acontecesse... e pela disponibilidade em ajudar.

À professora Denise Meirelles de Jesus, por ter me recebido tão carinhosamente e pela indicação de obras e autores.

Aos colegas do trabalho: Joana, Bettina, Fabrício e Valquíria, pela força e compreensão.

À professora Marilene Olivier, pela orientação e por ter acreditado em mim desde o início.

À Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, pela autorização para realizar as entrevistas e pelo fornecimento dos dados necessários.

Aos diretores, às pedagogas e aos intérpretes de Libras das escolas EEEM Prof. José Renato da Costa Pacheco e EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto, bem como à professora da sala de recursos multifuncionais e à cuidadora da primeira, por toda colaboração dada em prol desta pesquisa.

Aos alunos participantes do estudo, essenciais para que este trabalho acontecesse, e aos seus pais/responsáveis, pela autorização.

RESUMO

A legislação brasileira apresenta um avanço no que se refere à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs). Porém, apesar da implementação de políticas públicas inclusivas e da considerável evolução nas matrículas, a presença de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação na educação superior brasileira ainda é inexpressiva, conforme revelam os dados do Censo da Educação Superior. O fato levou a indagar: por que uma significativa parcela dos alunos com NEEs não ingressa na educação superior? Para identificar possíveis causas desse problema, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com adolescentes que possuem NEEs e que estudavam em escolas públicas de ensino médio localizadas em Vitória/Espírito Santo, e também com as pedagogas das escolas participantes. Por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), e à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1987), foram identificadas, nas falas dos alunos e das pedagogas, dezesseis barreiras que interferem no acesso de pessoas com deficiência à educação superior, perpassando os ambientes: familiar, escolar, político, profissional e cultural. Diante disso, foram sugeridas diversas medidas que podem ser adotadas para favorecer a inclusão educacional dos indivíduos com NEEs.

Palavras-chave: Educação superior. Ensino médio. Educação especial. Pessoas com necessidades educacionais especiais. Inclusão educacional.

ABSTRACT

Brazilian law presents a breakthrough with regard to the inclusion of people with special educational needs (SEN). However, despite the implementation of social inclusion policies and considerable progress in enrollment, the presence of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability or giftedness in Brazilian higher education is still insignificant, as shown by the data from the Census of Higher Education. That led to ask: why a significant portion of students with SEN does not enter into higher education ? To identify possible causes of this problem, semi-structured interviews were conducted with adolescents who have SEN and studying in high school public schools in Vitória/Espírito Santo, and also with the pedagogues of participating schools. Through content analysis method (BARDIN, 2004) , and in light of Bioecological Theory of Human Development (BRONFENBRENNER, 1987) , they were identified in the statements of students and pedagogues, sixteen barriers that interfere with access for people with disabilities to higher education, passing environments: family, school, political, professional and cultural. Therefore, various measures that can be adopted to promote educational inclusion of people with SEN have been suggested.

Keywords: Higher education. Secondary school. Special education. People with special educational needs. Educational inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	– Atendimento educacional especializado
Apae	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CID	– Classificação Internacional de Doenças
EEEFM	– Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEEM	– Escola Estadual de Ensino Médio
Enem	– Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituição de Ensino Superior
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	– Ministério da Educação
MPT	– Ministério Público do Trabalho
NBR	– Norma brasileira
NEE	– Necessidade educacional especial
PNEE	– Pessoa com necessidade educacional especial
Sedu	– Secretaria de Estado da Educação
Sinaes	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRM	– Sala de recursos multifuncionais
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	– Tribunal de Contas da União
Ufes	– Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unicef	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cronologia das etapas de inserção educacional das PNEEs.	12
Figura 2: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.	38
Figura 3: Políticas que eliminam barreiras e promovem a inclusão social das pessoas com deficiência.	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo de matrículas realizadas em classes comuns (alunos incluídos) por etapa de ensino – Brasil – 2007 e 2012.	18
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	11
QUADRO 2: SUGESTÕES PARA FACILITAR O ACESSO DE PNEEs À EDUCAÇÃO SUPERIOR.	28
QUADRO 3: TIPOS DE NEES E SEUS CONCEITOS.....	32
QUADRO 4: PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	45
QUADRO 5: SUGESTÕES PARA A INCLUSÃO DE PNEES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	64

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2007 E 2012.....	17
TABELA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ENSINOS MÉDIO E SUPERIOR – ESPÍRITO SANTO – 2012.....	19
TABELA 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO POR TIPO DE NEE – ESPÍRITO SANTO – 2012.....	37

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 INTRODUÇÃO	11
1.2 CONTEXTO E PROBLEMA.....	16
1.3 OBJETIVOS	19
1.4 DELIMITAÇÃO.....	20
1.5 JUSTIFICATIVA	20
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	22
2.1 TIPO DE PESQUISA	22
2.2 DADOS NECESSÁRIOS E FONTES DE INFORMAÇÃO	23
2.3 CAMPO DA PESQUISA	23
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	24
2.5 FATORES QUE PERMEARAM A PESQUISA	25
2.6 ANÁLISE DE DADOS	26
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
3.1 OS ASPECTOS NORMATIVOS.....	27
3.2 O PÚBLICO DO ENSINO MÉDIO	31
3.2.1 Os tipos de necessidades educacionais especiais.....	31
3.2.2 O contexto brasileiro.....	33
3.2.3 O contexto capixaba.....	36
3.3 A TEORIA BIOECOLÓGICA E AS BARREIRAS AOS ALUNOS COM NEES.....	38
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
4.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES	45
4.1.1 Ambiente: escola.....	47
4.1.2 Ambiente: família.....	49
4.1.3 Ambiente: comunidade.....	51
4.1.4 A visão das pedagogas.....	55
5. SUGESTÕES PARA A INCLUSÃO	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A – Normas brasileiras referentes à inclusão educacional de pessoa com deficiência	79
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para aluno(a)	83

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pedagogo(a)	85
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com aluno(a)	87
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com pedagogo(a).....	89
ANEXO – Escolas estaduais no Espírito Santo com salas de recursos.....	90

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 INTRODUÇÃO

No âmbito da Declaração de Salamanca¹, a educação especial relaciona-se a todo tipo de carência ligado a dificuldades escolares (UNESCO, 1994). Seguindo esta perspectiva, a educação especial passou a ser entendida no Brasil como uma modalidade que permeia todas as etapas do ensino regular e que proporciona o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2007), o qual tem o papel de desenvolver os recursos necessários para atender a todo tipo de necessidade de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007).

O público-alvo da educação especial é formado por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011), cujos respectivos conceitos contemporâneos são abordados no Quadro 1.

Público	Conceito
Pessoa com deficiência	Aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
Pessoa com transtornos globais do desenvolvimento	Apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
Pessoa com altas habilidades/superdotação	Demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

QUADRO 1: PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Fonte: adaptado de BRASIL (2007).

A literatura permite afirmar que a história do processo escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs) é marcada por quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Como apresentado na Figura 1, percebe-se que, apesar da sucessão cronológica das etapas, elas não são excludentes. O que ocorre é o predomínio de uma delas em determinados períodos.

¹ Convenção assinada em junho de 1994 no município de Salamanca/Espanha por 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a educação para todos (UNESCO, 1994).

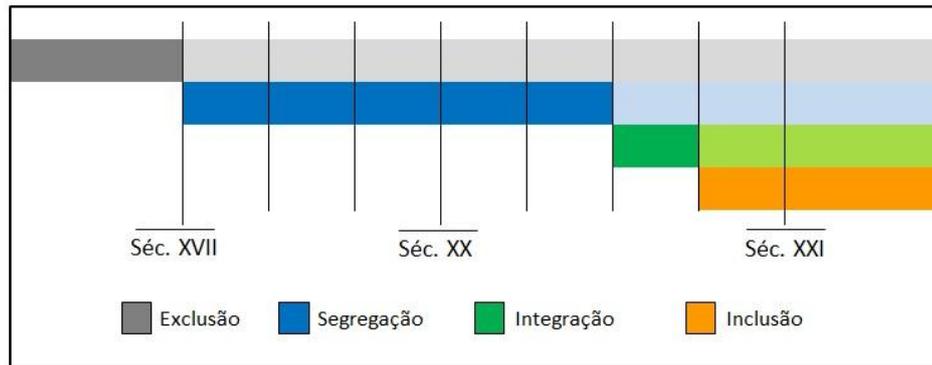


Figura 1: Cronologia das etapas de inserção educacional das PNEEs.
Fonte: elaborada pela autora.

A primeira fase caracteriza-se pela eliminação dessas pessoas do convívio social e, conseqüentemente, das escolas. Esse isolamento geralmente tinha início na infância ou na ocasião em que a deficiência era adquirida (MACIEL, 2000). Naquela época, acreditava-se que a deficiência tinha origem em fatores espirituais, pois, como ainda não havia conhecimento científico expressivo, predominava um caráter divinizado (SANTANA, 2013; ROMERO; SOUZA, 2008).

Desse modo, aqueles considerados anormais eram afastados da comunidade e enviados para instituições, como asilos e manicômios (MENDES, 2006). Ainda ocorrem, atualmente, algumas práticas de exclusão, tendo em vista a rejeição sofrida por essas pessoas, tanto no âmbito social quanto no familiar (NERI *et al.*, 2003).

A segunda fase teve início no século XVII (SANTANA, 2013) e configura-se pela segregação – criação de escolas especiais, instituídas especificamente para receber as PNEEs. Tal paradigma era centrado no modelo médico da deficiência, em que era preciso modificar a pessoa com deficiência para que ela se adaptasse ao sistema educacional (SASSAKI, 2001, *apud* DUARTE; COHEN, 2004).

No Brasil, de acordo com Vilaronga e Caiado (2013, p. 63), citando Mazzotta (1996), “[...] até 1990 as políticas de educação especial refletiram no sentido assistencial e terapêutico, focando-se no atendimento segregado em instituições especializadas e não especificamente com o objetivo educacional”.

Nesse sentido, Kassar (2011) aborda que, no início do século XX, surgiram instituições fundadas por pais de pessoas com deficiência, como a Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie), as quais ganharam evidência, sobretudo por oferecerem alguns serviços gratuitos.

A partir de meados daquele século, teve início a fase da integração, entendida como a inserção de PNEEs que estivessem aptas para a sociabilidade (SASSAKI, 2005). Dessa forma, tal público começou a frequentar as escolas regulares juntamente com os demais alunos, porém essa realidade cabia apenas às crianças que provassem ter capacidade de participar das aulas em turmas comuns (SASSAKI, 2005).

O art. 24, inciso I, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, confirma esse entendimento, ao estabelecer como medida prioritária no âmbito da educação “[...] a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência **capazes** [sic] de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999, grifo nosso). Portanto, essa nova etapa não simbolizou grandes transformações na educação brasileira, tendo em vista que os alunos com deficiência continuaram sendo amparados por políticas específicas, o que não favorecia o acesso universal (BRASIL, 2007).

A última fase, a da inclusão, teve início nos Estados Unidos da América no final do século XX, com a criação do movimento *Regular Education Initiative*, o qual defendia a presença de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, nas escolas comuns (SÁNCHEZ, 2005). Tal política teve início no Brasil em meados da década de 1990 (GARCIA; MICHELS, 2011).

A inclusão foi concebida, assim, em oposição à integração e ao enfoque médico (SÁNCHEZ, 2005), buscando cessar os processos de exclusão alimentados pelas perspectivas anteriores. Então, o modelo médico foi substituído pelo modelo social da deficiência, segundo o qual o sistema educacional é que deve ser modificado para receber qualquer aluno (SASSAKI, 2001, *apud* DUARTE; COHEN, 2004).

Sasaki (2005, p. 22) defende, dessa maneira, que a inclusão é a “[...] modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. Esse sentido é apoiado por Ferreira (2007, *apud* SIQUEIRA; SANTANA, 2010), para quem a inclusão significa, acima de tudo, a preparação do ambiente escolar para receber os estudantes e suas carências educacionais.

Essa nova perspectiva ganhou força graças à iniciativa das pessoas com deficiência (SANTANA, 2013; SASSAKI, 2005) e passou a ser defendida em nível mundial, sobretudo após o empenho de organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) (SÁNCHEZ, 2005), bem como a partir da assinatura de diversas convenções internacionais, como a

Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Declaração de Madri (SANTANA, 2013) – um processo chamado por Cury (2005, *apud* RAHME, 2013, p. 97) de “internacionalização de direitos”.

Sob a influência da Declaração de Salamanca, a legislação brasileira foi alterada. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e prevê no art. 7º que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Dessa forma, modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual propunha um atendimento especializado “preferencialmente” na rede regular (GARCIA; MICHELS, 2011).

Portanto, nessa última fase, a escola vem sendo concebida como um ambiente que acolhe as diferenças e, para tanto, realiza as adaptações pedagógicas e de acessibilidade necessárias para garantir a efetiva participação de todos os alunos (BRASIL, 2013). Assim, a inclusão também surge como um meio de conscientização quanto às práticas até então vigentes, as quais suscitavam discriminação e preconceito. Consoante a Declaração de Salamanca, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns é a forma mais eficaz para combater comportamentos discriminatórios (UNESCO, 1994).

Neste aspecto, ganha destaque a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. De acordo com esta convenção, tais formas de discriminação referem-se a “[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (BRASIL, 2001).

Apesar disso, Veltrone e Mendes (2011) abordam que, conforme revelam diversos estudos, algumas práticas de exclusão educacional continuam vivas na sociedade brasileira. Para Rahme (2013, p. 106), as ideias inclusivas ainda não estão livres dos “[...] antigos anseios de homogeneização, adaptação e ajuste social via dispositivo escolar”.

Cumprir afirmar que um sistema educacional não inclusivo vai contra os direitos humanos das pessoas com deficiência (SÁNCHEZ, 2005; MOREIRA *et al.*, 2011), especialmente porque o

direito à educação está intimamente associado a outros, já que influencia no acesso ao trabalho e, conseqüentemente, na efetiva participação social (BRASIL, acesso em 15 maio 2014).

Nesse sentido, o Governo Federal tem criado políticas voltadas para a inclusão educacional das PNEEs, como por exemplo, o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003), o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (2005), o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010), o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras (2010), o Programa Escola Acessível (2012), entre outros.

Ao mesmo tempo, mais de 60 normas – dispositivos constitucionais, leis federais, decretos, normas técnicas, portarias, resoluções, pareceres – foram instituídas a fim de regulamentar o direito da inserção das pessoas com necessidades especiais desde a educação básica até a superior, conforme listagem apresentada no APÊNDICE A, adaptada de TCU (2012), INEP (2013b) e MPT (2014).

Quanto à inclusão no ambiente acadêmico, sua importância é ressaltada por Moreira (2005, *apud* FERREIRA, 2007, p. 47):

[...] a universidade deve ampliar o significado de sua função social a fim de que as pessoas com NEE deixem de ser representadas pelas categorias da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e a elas sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidades e à educação.

Para tanto, consoante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial efetiva-se na superior por meio de diversas medidas administrativas e pela disponibilização de recursos que promovam a acessibilidade no processo seletivo e em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007).

A acessibilidade é definida, nesse contexto, como a “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000).

Logo, a acessibilidade constitui-se em recurso fundamental para a inclusão educacional, devendo estar presente em toda a trajetória do aluno: acesso, ingresso e permanência. Segundo Carvalho (1999, *apud* FERREIRA, 2007, p. 45), “acesso refere-se à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau; ingresso refere-se ao ‘rito de passagem’ pelos exames de vestibular e permanência refere-se à continuidade dos estudos”.

Todavia, cabe ressaltar que o ambiente universitário ainda configura-se como lugar de difícil acesso às PNEEs, o que tem motivado a instituição do sistema de cotas por parte de algumas Instituições de Ensino Superior (IES). A Universidade Federal do Acre, a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal do Pampa, por exemplo, reservam vagas para pessoas com deficiência (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012).

A estipulação de cotas para essas pessoas em empresas e em concursos públicos já é consenso no Brasil e está regulamentada, respectivamente, pelas Leis n^{os} 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, e 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação (2012) reconhece que, apesar do progresso alcançado a partir de programas governamentais e de normas jurídicas, muitas IES ainda se configuram como um espaço marcado por privilégios e comportamentos discriminatórios, sendo necessária a efetivação de políticas que garantam a igualdade no acesso e na participação dos alunos na educação superior.

Os dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior confirmam que o avanço brasileiro em relação à normatização não tem sido suficiente para garantir a presença das PNEEs no ambiente educacional, sobretudo no acadêmico, conforme apresentado a seguir.

1.2 CONTEXTO E PROBLEMA

De acordo com os censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013a, 2013b, acesso em 15 maio 2014), entre os anos de 2007 e 2012, a presença de alunos com necessidades educativas especiais diminuiu no

âmbito da educação infantil, porém avançou consideravelmente nas etapas seguintes da educação básica (ensinos fundamental e médio) e na educação superior, conforme Tabela 1.

Cabe destacar que, nesse período, em todas as etapas da educação básica houve um importante aumento das classes comuns (alunos incluídos) e consequente diminuição das classes especiais e das escolas exclusivas, haja vista as políticas públicas brasileiras implementadas na área da educação especial inclusiva, em oposição à perspectiva segregadora.

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2007 E 2012

Etapa	Modalidade	2007	2012
Educação infantil	Total geral	6.509.868	7.295.512
	Total educação especial	89.135	59.118
	Classes especiais e escolas exclusivas	64.501	18.652
	Classes comuns – alunos incluídos	24.634	40.456
Ensino fundamental	Total geral	32.122.273	29.702.498
	Total educação especial	463.856	610.094
	Classes especiais e escolas exclusivas	224.350	124.129
	Classes comuns – alunos incluídos	239.506	485.965
Ensino médio	Total geral	8.369.369	8.376.852
	Total educação especial	16.112	43.589
	Classes especiais e escolas exclusivas	2.806	1.090
	Classes comuns – alunos incluídos	13.306	42.499
Educação superior (graduação)	Total geral	5.250.147	7.037.688
	Total educação especial	6.943	27.143

Fonte: Adaptada de INEP (2013a, 2013b, acesso em 15 maio 2014).

Depreende-se da Tabela 1 que as matrículas de PNEEs aumentaram cerca de 270,5% no ensino médio e aproximadamente 390,9% na educação superior entre 2007 e 2012. Contudo, elas correspondem, naquele último ano, a apenas 0,52% do total de alunos do ensino médio e 0,39% da totalidade de matrículas na educação superior (a menor porcentagem de todas as etapas de ensino, considerando os dados de 2012).

Além disso, também é possível perceber que a presença de PNEEs no ambiente acadêmico é inexpressiva quando comparada com o número de alunos da educação especial matriculados no ensino fundamental e no ensino médio em 2012 (Gráfico 1).

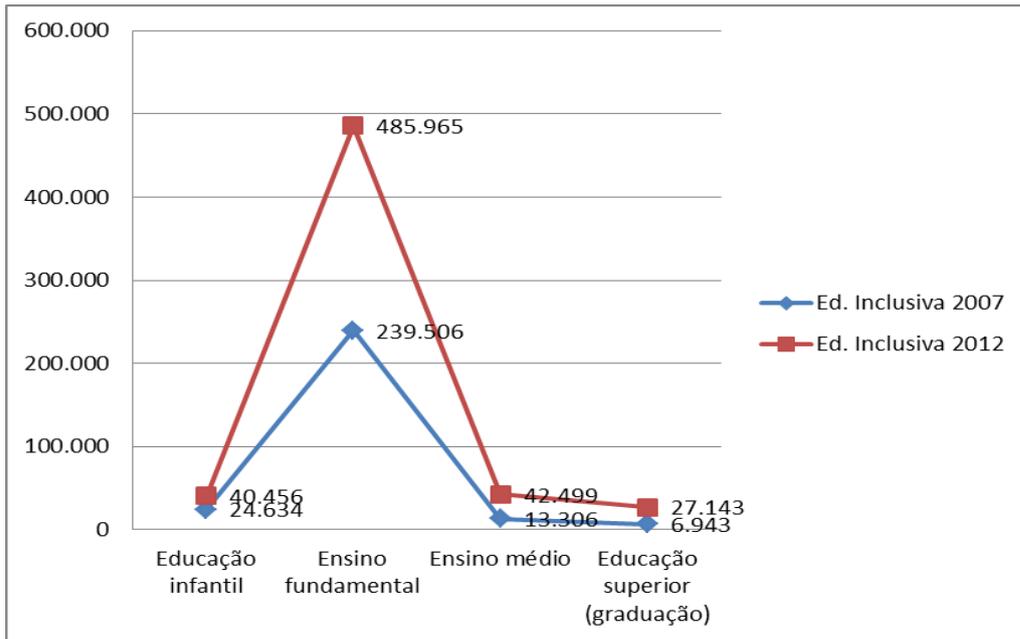


Gráfico 1: Comparativo de matrículas realizadas em classes comuns (alunos incluídos) por etapa de ensino – Brasil – 2007 e 2012.

Fonte: elaborado pela autora.

Tais dados são corroborados pelos números do censo demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais apontam que “existem no Brasil cerca de 42,1 milhões de pessoas portadoras de deficiência com 15 anos ou mais de idade e somente 6,66% deles possuem curso superior completo” (PEREIRA; MACHADO; CARNEIRO, 2013, p. 123). Ou seja, há uma quantidade significativa de PNEEs que constitui um público universitário em potencial.

Percebe-se, dessa forma, que o ambiente acadêmico é uma realidade para poucos privilegiados (OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003). Para Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014, p. 36), o “[...] baixo percentual de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior não é novidade no quadro educacional brasileiro, pois há uma espécie de ‘funil’ para todos”. Logo, cria-se um círculo vicioso: há poucos alunos com necessidades especiais porque muitas IES não investem em acessibilidade e, como o acesso torna-se demasiado custoso, a presença desses estudantes continua insignificante (PEIXOTO, 2005).

Diante do contexto apresentado, percebe-se que, apesar do avanço gerado com a implementação de políticas públicas inclusivas e da considerável evolução nas matrículas, a presença de estudantes com necessidades especiais na educação superior brasileira ainda é inexpressiva, assim como a quantidade de PNEEs que possuem diploma de graduação.

Essa realidade também pode ser observada no Estado do Espírito Santo (Tabela 2), onde havia, em 2012, um total de 135.046 matrículas na educação superior, das quais apenas 405 correspondiam a alunos com necessidades especiais (INEP, acesso em 15 maio 2014). Esse quantitativo corresponde a aproximadamente 0,30%, um pouco abaixo do valor nacional de 0,39% exposto anteriormente.

TABELA 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ENSINOS MÉDIO E SUPERIOR – ESPÍRITO SANTO – 2012

Etapa	Modalidade	Nº de matrículas	%
	Total geral	137.357	100%
Ensino médio	Classes especiais e escolas exclusivas	-	-
	Classes comuns – alunos incluídos	927	0,67%
Educação superior (graduação)	Total geral	135.046	100%
	Total educação especial	405	0,30%

Fonte: Adaptada de INEP (acesso em 15 maio 2014; 2014).

Pode-se notar, dessa maneira, uma possível dificuldade de inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais nas IES, o que leva a indagar: por que uma significativa parcela dos estudantes com NEEs não ingressa na educação superior?

1.3 OBJETIVOS

A partir do contexto e do problema expostos, foram definidos os objetivos da pesquisa para o seu eficaz delineamento. Dessa forma, pretende-se, principalmente, **identificar por quais motivos ainda é inexpressiva a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior brasileira.**

Visando atingir este objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e analisar a legislação que trata da educação especial e da inclusão educacional;
- b) levantar, descrever e analisar o contexto educacional de PNEEs que estejam cursando o ensino médio, buscando, a partir de características de seu perfil, conhecer seus objetivos de vida e suas expectativas quanto ao ingresso na educação superior, com a

intenção de descobrir relações entre tal realidade e a inexpressiva presença de pessoas com deficiência na educação superior brasileira;

- c) propor medidas a serem adotadas pelos governos estadual e federal visando favorecer a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente acadêmico.

1.4 DELIMITAÇÃO

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, estudou-se o contexto educacional de 12 alunos com necessidades educacionais especiais que estavam cursando o ensino médio em escolas públicas no município de Vitória, capital do Espírito Santo, entre setembro de 2014 a maio de 2015. A partir das Tabelas 1 e 2, anteriormente apresentadas, pode-se considerar que as porcentagens referentes à presença de estudantes com NEEs no Espírito Santo são representativas da realidade brasileira.

1.5 JUSTIFICATIVA

Segundo o Inep (2013b, p. 21), “o Ministério da Educação envida esforços para que os espaços educacionais estejam abertos a todos os estudantes que necessitam de apoio especializado”, por isso, “o primeiro indicador de qualidade a ser perseguido será sempre o ‘acesso’, efetivado por meio da matrícula”.

Entretanto, muitas das pesquisas que avaliam a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior possuem o foco na análise do ambiente acadêmico, ou seja, depois que o aluno já ingressou, destacando-se Leite e Silva (2006), Lamônica e outros (2008), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Cambuzzi, Costa e Denari (2013), Duarte e outros (2013).

Por outro lado, raras são aquelas que se propõem a estudar a inserção dessas pessoas, ou seja, o processo que permeia a sua entrada em uma IES, assim como é carente o número de

pesquisas sobre inclusão no ensino médio (CAVALCANTI, 2007; MOREIRA *et al.*, 2011). Portanto, o presente estudo justifica-se pelo fato de, ao identificar os motivos pelos quais as PNEEs não estão ingressando na educação superior brasileira, a Administração Pública – sobretudo os gestores ligados ao Ministério da Educação – poderão estabelecer políticas públicas mais efetivas quanto à inclusão educacional.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 TIPO DE PESQUISA

De acordo com Gil (2010), as pesquisas podem assumir diferentes tipologias. Assim sendo, o presente estudo pode ser definido como uma pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental.

Adotou-se a abordagem qualitativa, pois o problema foi estudado no contexto do qual faz parte – âmbito escolar – e segundo o ponto de vista dos sujeitos participantes: os alunos com NEEs. Consoante Godoy (1995, p. 21), neste enfoque,

[...] o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Quanto aos objetivos, a pesquisa em tela classifica-se como descritiva. Segundo Gil (2010), este tipo tem a pretensão de identificar e analisar características de um grupo; conhecer opiniões e comportamentos; estabelecer conexões entre variáveis. Desse modo, verifica-se relação com o presente estudo, já que seu objetivo é levantar, descrever e analisar o contexto educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, visando descobrir relações entre tal realidade e a inexpressiva presença de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior brasileira.

Segundo os métodos empregados, trata-se de pesquisa bibliográfica, porque foi embasada em material impresso e virtual (GIL, 2010), como livros, artigos, dissertações, teses, anais de eventos, entre outros.

Além disso, também pode ser considerada documental, pelo fato de analisar material que ainda não recebeu tratamento (GIL, 2009), como os documentos oficiais – leis, decretos, dados estatísticos.

2.2 DADOS NECESSÁRIOS E FONTES DE INFORMAÇÃO

Após a definição do tipo de pesquisa, foram identificados os dados e as fontes de informação necessárias para o desenvolvimento do estudo. Então, esboçaram-se dados primários e secundários.

Os dados primários tratam-se das informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos com necessidades educacionais especiais e pedagogas. Tais informações permitiram analisar o contexto escolar de PNEEs e, assim, deram sustentação à pesquisa, tendo em vista seu caráter descritivo.

Também foram utilizados dados secundários, ou seja, aqueles que já coletados por terceiros, para estudar a realidade da educação especial no ensino médio e na educação superior brasileira, bem como estabelecer vínculos com pesquisas realizadas por outros autores dentro desta temática. Desse modo, utilizaram-se fontes bibliográficas, como livros, artigos, dissertações, teses, e documentais, como normas jurídicas, dados estatísticos, etc.

2.3 CAMPO DA PESQUISA

Considerando as fontes de informação delineadas, foi solicitada à Secretaria de Estado da Educação (Sedu) a autorização para a realização da pesquisa e o fornecimento de listagem com as escolas públicas estaduais de ensino médio de Vitória/ES que possuíam, em setembro de 2014, alunos com NEEs. Após o deferimento do pedido, a pesquisadora optou por iniciar as entrevistas naquelas escolas cujo público possuía mais diversidade de tipos de deficiência.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em duas instituições, a Escola Estadual de Ensino Médio (EEM) Professor José Renato da Costa Pacheco, localizada no bairro de Jardim Camburi, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, em Santa Lúcia.

Em relação aos estudantes entrevistados, a escolha da amostra deu-se mediante as sugestões da professora da Educação Especial, no caso da primeira escola, e de uma pedagoga da segunda. Aqueles alunos indicados que não possuíam laudo médico comprovando a NEE não foram considerados pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) também não foi entregue para os estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção, Transtorno de Déficit de Atenção – Hiperatividade, Dislexia e Síndrome de Down, pois, segundo o INEP (acesso em 1º jul. 2015), tais patologias não fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Tendo em vista o perfil qualitativo do estudo, a definição da quantidade de escolas e de alunos não foi preestabelecida, mas aconteceu por meio da amostragem por saturação, isto é, os sujeitos foram incluídos até a ocorrência de repetição ou redundância de dados (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). De acordo com Gil (2010, p. 144), neste caso, a amostragem “[...] é cumulativa; cada evento amostrado acrescenta algo à coleta e à análise de dados anteriores”.

O TCLE foi entregue a onze alunos da EEEM Prof. José Renato da Costa Pacheco, porém três deles não apresentaram a autorização assinada e, portanto, não foram entrevistados. Já na EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto, todos os cinco alunos aos quais foi entregue o TCLE devolveram o documento com a autorização dos responsáveis. Porém, um deles, com deficiência intelectual (retardo mental leve), não foi entrevistado, pois, segundo a pedagoga da escola, o estudante não responde bem em interação face a face e, apesar de possuir boa interação com o computador, não conseguiu responder as questões da entrevista quando foi disponibilizada a ele esta alternativa de participação.

A saturação dos dados ocorreu após a 12ª entrevista, momento no qual a pesquisadora decidiu incluir no estudo como sujeito um profissional de pedagogia de cada escola selecionada, tendo em mente atingir os objetivos definidos no momento inicial do estudo. De acordo com os artigos nºs 49 e 50 do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 24), a função do pedagogo é a gestão pedagógica da escola, que “[...] compreende o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem”.

As identidades de todos os participantes foram preservadas neste trabalho por meio da substituição dos nomes por números.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em seguida da exposição dos sujeitos essenciais à pesquisa, determinaram-se os instrumentos de coleta dos dados, quais sejam: o levantamento e a entrevista semiestruturada.

O primeiro deles foi utilizado para coletar o material impresso e virtual, conforme os dados secundários estabelecidos anteriormente. O levantamento foi uma etapa essencial para as pesquisas bibliográfica e documental.

Já a entrevista foi o instrumento aplicado individualmente com os sujeitos da pesquisa – os alunos com NEEs e as pedagogas –, visando obter falas que possibilitassem, ao final na análise, alcançar o objetivo do presente estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 195), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [...] para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Para que os dados pudessem ser obtidos de forma eficaz, optou-se por realizar entrevista semiestruturada, na qual “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema [...], mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p. 70). Ao escolher este tipo de entrevista, tencionou-se criar ambiente colaborativo durante as conversações.

As entrevistas com os alunos e com as pedagogas ocorreram nas respectivas escolas, após a autorização por meio do TCLE (APÊNDICE B e C), respeitadas todas as exigências éticas relacionadas aos estudos com seres humanos, conforme prevê a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Ministério da Saúde (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996) – os roteiros das entrevistas constam como APÊNDICE D e E. Cabe destacar que as entrevistas com os alunos que possuem deficiência auditiva foram acompanhadas e traduzidas pelos intérpretes de Libras das escolas em questão.

2.5 FATORES QUE PERMEARAM A PESQUISA

Em vista do problema identificado nesta pesquisa, que é a pequena presença das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior brasileira, algumas variáveis nominais foram apontadas como possíveis causas: barreiras pessoais, familiares, sociais e legislativas.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, foi realizado o seu processamento por meio da análise de conteúdo, visando estudar todas as variáveis possíveis que permeiam o fenômeno estudado. De acordo com Bardin (2004, p. 37), este método consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

A autora também aborda que, “a partir de uma primeira ‘leitura flutuante’, podem surgir intuições que convém formular em hipóteses [...]”, a seguir, “é possível dividir as respostas segundo o critério do objecto de referência citado [...] e inferir a partir dos resultados certos conhecimentos [...]” (BARDIN, 2004, p. 56).

Para tanto, as entrevistas foram gravadas e transcritas para a realização da categorização – processo de classificação de informações análogas em grupos (BARDIN, 2004). Dessa forma, as falas dos alunos foram analisadas e separadas segundo caracteres comuns em categorias definidas *ex post facto*, ou seja, depois da coleta dos dados e de acordo com os achados, para que todos os pontos de vista fossem considerados.

A unidade de registro das respostas foi o tema. Bardin (2004, p. 99) aborda que a “[...] análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”. Essa análise permitiu a identificação de indicadores, a sua classificação em categorias e a realização da contagem frequencial (BARDIN, 2004).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 OS ASPECTOS NORMATIVOS

As IES brasileiras são obrigadas a promover e a garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação visando ao acesso e à permanência desse público às atividades acadêmicas. De acordo com a orientação do Inep, responsável pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a política de acessibilidade instituída pelas IES deve ter como objetivo a inclusão plena do alunado com necessidade de atendimento diferenciado, fazendo constar os recursos de acessibilidade em diversos momentos e serviços, como por exemplo:

[...] desde os processos de seleção, no PDI; no planejamento e execução orçamentária; na composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (INEP, 2013, p. 15-16)

Dessa forma, tendo em vista o papel fundamental da educação para a inclusão de pessoas com NEEs e a garantia de seus direitos humanos, o atendimento a requisitos de acessibilidade passou a ser avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) para a instrução de processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de instituições, conforme determinado pela Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – que institui o Sinaes –, e pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 – que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

No que tange aos objetivos do presente estudo, cabe destacar, dentro da legislação brasileira, o teor do Aviso Circular do Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (MEC/GM) nº 277, de 8 de maio de 1996, que apresenta sugestões voltadas ao processo seletivo para facilitar o ingresso de alunos com NEEs nas IES. Tais ajustes precisam ser pensados em três momentos

distintos: na elaboração do edital, no momento dos exames vestibulares e na correção das provas (Quadro 2).

Momento	Objetivo	Instrumentos
1. Elaboração do edital	Para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular.	- 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.
2. Exames vestibulares	Quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando.	<ul style="list-style-type: none"> - 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; - 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.
3. Correção das provas	Quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato; - 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.

QUADRO 2: SUGESTÕES PARA FACILITAR O ACESSO DE PNEEs À EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Fonte: adaptado de BRASIL (1996b).

Nesse contexto, Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 135-136), citando Moreira (2004), exaltam a importância da instalação de bancas especiais nos processos seletivos das IES, na medida em que esse sistema “atenua as dificuldades e observa as peculiaridades dos candidatos oferecendo condições mais igualitárias”. As autoras destacam também a necessidade de criar novos mecanismos de avaliação, já que os tradicionais não têm sido suficientes para atender a todos os tipos de necessidades educativas (RUSSELL; KAVANAUGH, 2011, *apud* MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Em pesquisa elaborada por Masini e Bazon (2005), cujo objetivo era, entre outros, analisar as situações e recursos que favorecem a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, foi ressaltada, por estudantes com deficiência visual, a importância dos leitores na prova do vestibular.

Com relação às normas voltadas para a inclusão do alunado com NEE no ensino médio, destaca-se a legislação que regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares. A sua utilização por aqueles estudantes amplia a probabilidade de sucesso no ensino médio e, conseqüentemente, pode ajudar no ingresso à universidade. Um dos objetivos do AEE é exatamente “[...] assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011).

O AEE é garantido pelo inciso III do art. 208 da Constituição Federal de 1988 às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Esse direito é regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que o estende aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Segundo este decreto, tal atendimento deve ocorrer de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2011).

Entre esses mecanismos de inclusão, destaca-se a utilização de salas de recursos multifuncionais (SRM), criadas para ampliar o atendimento das necessidades educativas especiais, onde deve haver mobiliário acessível e “[...] materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo” (BRASIL, 2011).

Segundo dados disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação, de 2005 a 2009, foram instaladas mais de quinze mil SRM em escolas das redes estaduais e municipais de educação, englobando todos os estados e o Distrito Federal, e atendendo a 82% do total de municípios brasileiros (IMPLANTAÇÃO, acesso em 30 jun. 2014). Em 2011, de acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, o Espírito Santo possuía 205 escolas estaduais com SRM, englobando quase todos os municípios capixabas (ANEXO A).

Jannuzzi (2004, p. 191, *apud* CRUZ, 2011, p. 107) defende, então, que o uso desses recursos administrativos e tecnológicos amplia as possibilidades de participação do alunado com deficiência e proporciona “meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social”.

Porém, em pesquisa realizada por Cruz (2011) com professores que lecionam para turmas do ensino médio, vinculados à rede pública estadual de São Paulo, ficou evidenciado que a função da sala de recursos multifuncionais tem sido confundida com atividades características do reforço escolar, pelo fato de os alunos levarem para a SRM as dificuldades encontradas nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses casos, o AEE perde sua função complementar/suplementar, a depender do caso, o que Cruz (2011, p. 122) considera como “perigoso”.

Diante do contexto apresentado, percebe-se que a existência de leis e normas não significa a inclusão educacional na prática. Alguns estudos evidenciam a falta de infraestrutura das escolas para receber alunos com deficiência e o despreparo dos professores em sala de aula para lidar com as diferentes necessidades educacionais (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; RIOS; NOVAES, 2009; CRUZ, 2011; MOREIRA *et al.*, 2011; MENDES, 2013; MALLMANN *et al.*, 2014), o que, por conseguinte, afeta o processo de aprendizagem e contribui para que muitos jovens não obtenham sucesso ao tentar ingressar na educação superior.

Por outro lado, o processo seletivo das IES também se configura como barreira, uma vez que a legislação que regulamenta o atendimento especial nos exames vestibulares não tem sido suficiente para garantir a entrada de PNEEs na universidade. Segundo Cieglinski (2010), Fernando Haddad, enquanto Ministro da Educação, fez críticas à forma de ingresso nas IES.

Em entrevista concedida em 2010, o político afirmou que “o vestibular é uma cláusula de barreira impeditiva ao desenvolvimento profissional dos nossos jovens, [o vestibular] criou cotas para populações mais abastadas que são capazes de pagar cursinhos e taxas elevadas de inscrição” (CIEGLINSKI, 2010). A jornalista ainda afirmou que, para Haddad, “o vestibular ‘massacra o ensino médio do ponto de vista pedagógico’ o que causa o desinteresse dos jovens” (CIEGLINSKI, 2010).

A pesquisa de Mazzoni, Torres e Coelho (2001, *apud* CASTRO, 2011) vai ao encontro desse posicionamento. Os autores verificaram que, apesar da realização do atendimento diferenciado no processo seletivo da Universidade Estadual de Maringá desde 1997, e mesmo com o progresso das inscrições de pessoas com deficiência, não ocorreu aumento expressivo das aprovações desse público. Os autores acreditam que isto pode ser explicado pelo fato de o ensino médio não estar preparando aqueles jovens adequadamente para ingressar na educação superior (MAZZONI; TORRES; COELHO, 2001, *apud* CASTRO, 2011).

Fato parecido também foi constatado na Universidade Federal de Sergipe, onde, segundo pesquisa de Fernandes e Souza (2012), foram preenchidas menos de 40% das vagas reservadas para pessoas com deficiência nos vestibulares de 2010 e 2011.

Também na Universidade Federal do Espírito Santo (2014), de acordo com informações da Comissão Coordenadora do Vestibular, apenas 14,3% dos candidatos com deficiência que solicitaram atendimento diferenciado para realização dos processos seletivos de 2011, 2012, 2013 e 2014 foram aprovados. Entre os que não foram aprovados, a maior parte (64,8%) obteve sucesso na 1ª etapa do vestibular, porém não foi habilitada na 2ª etapa, a qual é composta por questões discursivas.

3.2 O PÚBLICO DO ENSINO MÉDIO

Para propor meios de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação superior, faz-se necessário conhecer o público do ensino médio, visto que a conclusão desta etapa é pré-requisito para o ingresso naquela. Conforme aborda Krawczyk (2011, p. 755), o ensino médio sempre foi visto como um “[...] trampolim para a universidade”.

3.2.1 Os tipos de necessidades educacionais especiais

O primeiro passo para compreender a realidade dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais é conhecer quais são elas e seus conceitos. Portanto, estruturou-se o Quadro 3, a partir do qual observam-se treze diferentes NEEs – o que retrata o quão diverso é esse público.

Destaca-se que, tendo em vista a indicação, por parte da professora da Educação Especial de uma das escolas participantes, de uma aluna com Síndrome de Tourette, tal NEE foi incluída no quadro a seguir como transtorno global do desenvolvimento. A legislação estudada não menciona tal síndrome, provavelmente porque essa patologia era considerada rara até há pouco tempo, devido ao difícil diagnóstico médico (TEIXEIRA *et al.*, 2011).

NEE	Conceito
Altas habilidades/ Superdotação	Potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.
Autismo	Distúrbio congênito caracterizado por alterações no desenvolvimento infantil que se manifesta nos primeiros meses de vida, caracterizando-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de linguagem e dos movimentos.
Baixa visão	Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.
Cegueira	Acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.
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.
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.
Deficiência mental ²	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: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.
Deficiência múltipla	Associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.
Síndrome de Asperger	Síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste por não comportar nenhum comprometimento no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem.
Síndrome de Rett	Anomalia de ordem neurológica e de caráter progressivo, que acomete em maior proporção crianças do sexo feminino. Compromete o crescimento craniano, acarreta em regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, em particular o movimento ativo da mão, há alterações comportamentais, aparecimento de crises convulsivas, alterações respiratórias e do sono e constipação intestinal.
Síndrome de Tourette	Transtorno caracterizado em um momento qualquer durante o curso da doença por tiques motores múltiplos e um ou mais tiques vocais, não necessariamente simultâneos. O transtorno se agrava habitualmente durante a adolescência e persiste frequentemente na idade adulta. Os tiques vocais são frequentemente múltiplos, com vocalizações, limpeza da garganta e grunhidos repetidos e explosivos, e por vezes, emissão de palavras ou frases obscenas, associadas em certos casos a uma ecopraxia gestual que pode ser igualmente obscena (coprpraxia).
Surdocegueira	Deficiência única que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para aprender e interagir com a sociedade.
Transtornos desintegrativos da infância (Psicose Infantil)	Transtorno global do desenvolvimento caracterizado pela presença de um período de desenvolvimento completamente normal antes da ocorrência do transtorno, sendo que este período é seguido de uma perda manifesta das habilidades anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento no período de alguns meses. Estas manifestações se acompanham tipicamente de uma perda global do interesse com relação ao ambiente, condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos e de uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação.

QUADRO 3: TIPOS DE NEES E SEUS CONCEITOS.

Fonte: adaptado de BRASIL (2004, 2007), INEP (2013) e DATASUS (acesso em 15 jul. 2014).

² Os estudos mais recentes vêm substituindo o adjetivo *mental* por *intelectual*. Esta terminologia foi introduzida oficialmente pela Organização das Nações Unidas em 2004 (MANICA; CALIMAN, 2015).

3.2.2 O contexto brasileiro

Alguns estudiosos afirmam que diversas pesquisas sobre inclusão educacional no ensino fundamental e na educação superior foram realizadas, mas que há uma carência de estudos sobre os alunos com necessidades especiais no ensino médio (CAVALCANTI, 2007; MOREIRA *et al.*, 2011; CARVALHO, 2012). Dessa forma, buscou-se apresentar adiante algumas realidades desses alunos que foram localizadas na produção científica nacional.

Cavalcanti (2007), por exemplo, analisou a inclusão de uma aluna com deficiência mental no ensino médio da cidade de Natal/Rio Grande do Norte. A autora concluiu que havia uma resistência por parte da escola na implementação de fato da educação inclusiva, tendo em vista a prática de metodologias homogeneizantes em sala de aula, as quais não valorizam as diferentes necessidades educacionais. Como exemplo, Cavalcanti (2007) cita que os professores utilizavam pouca variedade de atividades em sala e não criavam situações para promover a interação da aluna analisada com os colegas de classe.

Essa homogeneização também foi observada por Barros (2008), após estudar alunos com deficiência física e auditiva do ensino médio regular da Região Metropolitana de Campinas/São Paulo. A autora verificou, ainda, que a realização de práticas pedagógicas discriminatórias era frequente e que os discentes participantes dependiam da ajuda da família e dos colegas de sala para conseguirem condições necessárias para estudar.

Sudré (2008), em pesquisa realizada com alunos surdos que cursam o ensino médio em uma cidade da Grande São Paulo, constatou que eles não estavam sendo incluídos de fato na escola comum, pois faltavam os mecanismos didáticos e pedagógicos necessários. As professoras de Língua Portuguesa da escola analisada não dominavam Libras e não havia intérprete em sala de aula. Os alunos com deficiência contavam com uma Sala de Apoio Pedagógico Especializado ao Aluno Surdo, mas que não era suficiente para atender toda a demanda escolar.

Em pesquisa realizada por Moreira e outros (2011) com alunos que possuíam necessidades especiais e que frequentavam o ensino médio público em Curitiba/Paraná e região metropolitana, constatou-se que no ano de 2008: 88% do alunado com NEE possuíam de 15 a 20 anos, 93% afirmaram ter passado por escolas ou classes especiais nos primeiros anos do ensino fundamental, 60% apresentavam deficiência auditiva/surdez, 76% tinham como expectativa a continuidade nos estudos e 68% já haviam se sentido humilhados,

desrespeitados ou discriminados. Além disso, todos os alunos entrevistados criticaram “[...] a falta de infraestrutura física da escola, o despreparo dos professores e a inexistência de apoio didático-pedagógico” (MOREIRA *et al.*, 2011, p. 3523).

Neste mesmo estudo também foi identificado que, com relação às entrevistas ocorridas em 2009, 75% dos alunos com NEEs declararam-se de cor branca, 62,5% estavam desempregados e que, entre os trabalhadores, a maioria exercia atividades sem registro em carteira. Moreira e outros (2011, p. 3524) também concluíram que, “[...] em relação ao futuro, mais da metade dos alunos (56,25%) foram otimistas, acreditando que alcançarão seus objetivos, o restante afirmou que seus objetivos seriam alcançados parcialmente devido a fatores sociais e pessoais”.

Já o estudo de Cruz (2011) trata da escolarização de alunos com deficiência no ensino médio da rede estadual no município de Ribeirão Preto/São Paulo. Segundo a autora, os alunos entrevistados destacaram que a participação da família e dos amigos foi essencial para a continuidade dos estudos – conforme já constatado por Barros (2008).

Silva e Meletti (2014) também realizaram pesquisa sobre alunos com NEEs no ensino médio. Ao analisarem a participação desses estudantes nas avaliações em larga escala (Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) na rede regular de ensino do município de Londrina/Paraná, as autoras concluíram que, nos anos de 2007 e 2008, dos 22 alunos com NEEs matriculados no 3º ano do ensino médio, 15 realizaram o Enem. Destes, verificou-se que a maior parte era do sexo feminino, considerava-se da raça-etnia branca, possuía surdez e não se encontrava na idade regular de 17 anos (oito alunos tinham idade entre 18 e 19 anos e cinco possuíam de 21 a 23 anos). Constatou-se, ao final, que a baixa participação desses estudantes no referido exame é preocupante, tendo em vista que se trata de um instrumento facilitador da entrada no ensino superior (SILVA; MELETTI, 2014).

Há também pesquisas com alunos do ensino médio que não versam especificamente sobre aqueles com NEEs, mas que se tornam relevantes para o presente estudo. É o caso da pesquisa realizada por Franco e Novaes (2001), por exemplo, as quais analisaram as representações sociais que discentes do ensino médio público da Grande São Paulo desenvolvem acerca da escola e do trabalho. Elas apuraram que metade dos entrevistados cursava o ensino médio porque depositava na educação a esperança de conseguir emprego e reconhecimento social, enquanto que 37% dos participantes desejava fazer um curso superior.

Há também o estudo de Oliveira, Pinto e Souza (2003), que investigaram as perspectivas de futuro de adolescentes da cidade de Brasília, matriculados no terceiro ano do ensino médio. As autoras averiguaram que tais estudantes possuíam perspectivas positivas em relação à continuidade dos estudos, mas partilhavam de certa aflição quanto ao futuro educacional:

A transição marcada pelo encerramento do ensino médio, enfrentamento do vestibular e expectativa de absorção pelo ensino superior exerce enorme pressão sobre o jovem, freqüentemente [sic] acompanhada pelo medo do fracasso ou das consequências de escolhas mal sucedidas. Os participantes expressam, ainda, a angústia frente ao caráter excludente do modelo de seleção ao ensino superior [...]. (OLIVEIRA; PINTO; SOUZA, 2003, p. 26)

Diante desse quadro, é possível afirmar que, se os alunos que não possuem deficiência compartilham sentimentos de indecisão e angústia frente à transição do ensino médio para a educação superior, tais aspectos devem estar presentes de forma ainda mais intensa no cotidiano daqueles que possuem necessidades educativas especiais – não só pelas dificuldades que a própria deficiência suscita, mas também pela discriminação sofrida por esses adolescentes.

Assim, faz sentido o conceito apresentado por Figuera e Torrado (2000, *apud* FAGUNDES, 2012, p. 67), segundo os quais a transição do ensino médio para a educação superior é:

Um processo complexo que acarreta para o estudante múltiplas e significativas mudanças pessoais e vitais. Entre estas mudanças está a adaptação a um contexto educativo, regulado por normas explícitas e/ou implícitas que se deve conhecer para funcionar adequadamente.

A situação mencionada também foi objeto de estudo de Leão, Dayrell e Reis (2011), numa pesquisa realizada com alunos do ensino médio no Estado do Pará. Após a realização de grupos de discussão, os autores concluíram que os entrevistados, em sua maioria, desejavam entrar na universidade visando ter uma profissão, mas no geral, esse projeto de vida era retratado de forma genérica, “[...] em formulações que apareciam mais como um sonho do que uma meta a ser perseguida” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1075), pois muitos ainda tinham dúvidas quanto à escolha do curso superior.

Além disso, os autores abordam que a maioria dos participantes fez críticas quanto à dificuldade de acesso à educação superior, retratando a universidade pública como um local

em que somente os ricos conseguem ingressar (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011), o que ratifica o apurado por Oliveira, Pinto e Souza (2003).

Tal problema ainda é abordado por Krawczyk (2011), que analisa os desafios do ensino médio no Brasil e descreve o perfil do aluno em cada um dos três anos desta etapa escolar. Segundo a autora:

O jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio. [...] No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado. (KRAWCZYK, 2011, p. 762)

Dessa forma, é possível inferir que há uma parcela de jovens que não ingressa na educação superior porque não consegue concluir o ensino médio. Essa realidade é antes relatada por Oliveira, Pinto e Souza (2003), para as quais a defasagem idade-série, que caracteriza o histórico de muitos estudantes brasileiros, é um dos fatores que contribui para que grande parcela deles abandone os estudos antes de concluir o ensino médio, o que, conseqüentemente, deixa-os fora da universidade.

Nesse contexto de abandono escolar, a falta de motivação dos alunos aparece como vilão. Mendes (2013) menciona que, em uma pesquisa nacional realizada com discentes e com docentes, constatou-se que o desinteresse dos estudantes é o principal problema do ensino médio. Para o autor, a desmotivação dos alunos provoca a falta de empenho e o declínio da aprendizagem, fatores que influenciam diretamente na evasão escolar (MENDES, 2013).

3.2.3 O contexto capixaba

Após a apresentação do panorama nacional, expõem-se a seguir os dados referentes aos estudantes com NEEs que cursam o ensino médio no Espírito Santo, estado referência para esta pesquisa.

O censo escolar capixaba de 2012 contabilizou 927 matrículas de alunos com NEEs no ensino médio, dos quais 534 eram do sexo masculino e 393 do feminino (INEP, 2014). Com relação ao tipo de necessidade especial, ganha destaque a deficiência mental, que correspondia a aproximadamente 33% das matrículas (Tabela 4)³. Naquele ano, não havia alunos com Síndrome de Rett e com surdocegueira; as demais NEEs encontraram correspondentes em menor ou maior quantidade.

TABELA 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO POR TIPO DE NEE – ESPÍRITO SANTO – 2012

Tipo de NEE	Nº de matrículas
Síndrome de Rett	-
Surdocegueira	-
Síndrome de Asperger	9
Autismo	13
Cegueira	20
Deficiência múltipla	25
Transtornos desintegrativos da infância (Psicose Infantil)	40
Deficiência auditiva	61
Surdez	90
Deficiência física	97
Baixa visão	104
Altas habilidades/ Superdotação	195
Deficiência mental	330
Total	984

Fonte: adaptada de INEP (2014).

No que diz respeito à dependência administrativa das instituições do ensino médio, a grande maioria das matrículas de alunos com NEEs em 2012 no Espírito Santo concentrou-se em escolas públicas (cerca de 90%), das quais grande parte estava na rede estadual – quase 95% (INEP, 2014).

Ainda de acordo com o censo de 2012, no município de Vitória, onde o presente estudo foi realizado, a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais também estava matriculada em escolas públicas estaduais (INEP, 2014) – 151 de um total de 201 estudantes. Daqueles, 87 eram do sexo masculino e 64 do feminino, cujos tipos de NEEs concentraram-se em deficiência mental (37,08%) e altas habilidades/superdotação (33,77%) (INEP, 2014).

³ “O mesmo aluno poderá ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos” (INEP, 2014).

3.3 A TEORIA BIOECOLÓGICA E AS BARREIRAS AOS ALUNOS COM NEES

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (2011) contribui sobremaneira para a compreensão do contexto de vida de alunos com NEEs, por isso, ela será utilizada como suporte teórico desta pesquisa. Tal escolha justifica-se pelo fato de esta teoria defender que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas condições do meio ambiente, não podendo, desta forma, ser dissociado das redes sociais nas quais as pessoas estão inseridas (BRONFENBRENNER, 2011).

Como abordado por Jorge e Ferreira (2007, p. 338), “não podemos mais encarar o insucesso do estudante do Ensino Superior como um problema que só a este diz respeito, sem atender à contextualização dos dados que ajudem a compreender o percurso e a situação de cada aluno”. Dessa forma, é preciso reconhecer que a chegada do jovem na universidade é influenciada por diversas variáveis que permeiam os ambientes dos quais ele participa e nos quais está inserido.

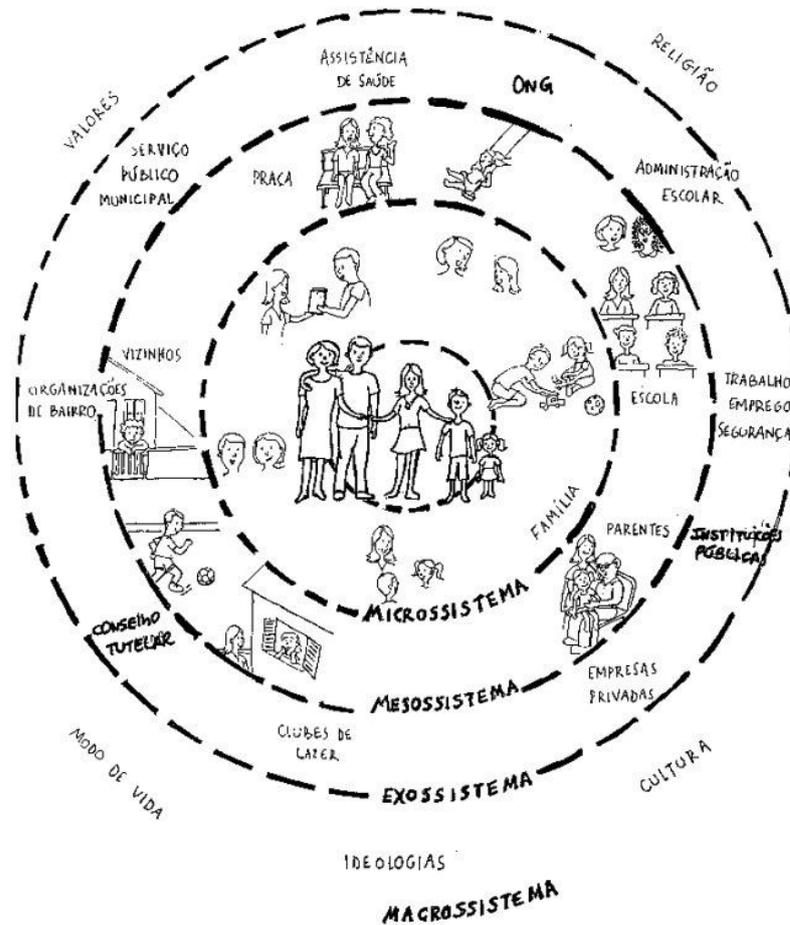


Figura 2: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.
Fonte: ANTONI; KOLLER (2000, p. 350).

O ambiente ecológico é definido por Bronfenbrenner (1996, p. 5) como “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”, influenciando positiva ou negativamente entre si e no desenvolvimento humano. O autor conceitua cada uma dessas estruturas como micro, meso, exo e macrosistema (Figura 2).

O microsistema é o nível mais interno e refere-se às relações face a face que a pessoa em desenvolvimento estabelece, contendo, inclusive, outras pessoas que possuem características diferentes de personalidade, mas que compartilham o mesmo contexto (BRONFENBRENNER, 2011). Como exemplos desse ambiente, podem ser citadas a casa e a sala de aula.

O próximo nível é o mesossistema, que engloba dois ou mais ambientes onde a pessoa em desenvolvimento está inserida, ou seja, corresponde a um conjunto de microsistemas. Este nível inclui, por exemplo, as relações entre casa e escola. Segundo o autor, o aprendizado da criança pode ser influenciado tanto pela forma como ela é ensinada pelos professores quanto pelos vínculos estabelecidos entre a escola e a família (BRONFENBRENNER, 1996).

Nesse caso, é possível citar Neri e outros (2003), que identificam a grande influência da família no desempenho e na inserção escolar da criança com deficiência. Para os autores, “pais desmotivados, desanimados quanto ao processo de aprendizado e desenvolvimento intelectual dos filhos podem inibir as potencialidades das pessoas com deficiência, que quando descobertas provocam surpresas e orgulho em seus progenitores” (Neri *et al.*, 2003, p. 26-27).

O exossistema é o terceiro nível e compreende dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento está ausente em pelo menos um deles, mas que, mesmo assim, afeta diretamente o seu contexto (BRONFENBRENNER, 2011). Exemplos deste nível, para uma criança, são as relações entre casa e local de trabalho dos pais; casa e rede de amigos dos pais; escola e vida pessoal dos professores.

Por último, há o macrosistema, entendido como padrões generalizados para os ambientes (micro, meso e exossistema) de determinada cultura ou contexto mais amplo, e inclui o compartilhamento de crenças, de estilos de vida, de riscos, dentre outras características (BRONFENBRENNER, 2011). Dessa forma, bairros, grupos religiosos, classes sociais e grupos de pessoas com deficiência são exemplos de macrosistemas.

Nesse sentido, Breitenbach e Alves (2006) enfatizam que o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são indissociáveis de uma bagagem histórica, tendo em vista as influências positivas ou negativas dos ambientes aos quais pertencem.

Krebs (2006) destaca o potencial da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano para orientar questões pertinentes ao processo da inclusão escolar. O autor aborda que neste processo ganha importância a relação entre as normas sobre educação e inclusão escolar, que podem ter origem em vários microssistemas, como o Congresso Nacional, e a realidade da escola, a qual representa um macrossistema que integra todos os ambientes em que os alunos tornarão possível a efetivação da legislação (KREBS, 2006).

Além dos níveis do ambiente ecológico, Bronfenbrenner (1996, p. 22) também estuda a transição ecológica, considerada como a alteração na posição da pessoa no ambiente “[...] em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos”. O papel corresponde a posições na sociedade e pode alterar a forma como as pessoas agem e são tratadas pelas demais (BRONFENBRENNER, 2011).

No contexto desta pesquisa, a passagem de uma série para a outra na escola pode ser considerada uma transição ecológica para os estudantes com necessidades educacionais especiais. De forma mais evidente, ocorre com a transição do ensino médio para a educação superior, fato relevante na vida dos jovens, em especial para os alunos com NEEs, pois, conforme abordam Jorge e Ferreira (2007, p. 338):

Para estes estudantes, confrontados com a necessidade de se adaptarem a novos contextos acadêmicos, o momento da entrada no Ensino Superior exige não só uma reavaliação de perspectivas de vida como também os coloca frequentemente numa situação de autonomia, perante a qual nem sempre conseguem dar resposta.

A transição ecológica também pode ser identificada no estudo de Oliveira (2013), que, a partir de entrevistas com universitários com deficiência, constatou que o processo de escolarização daqueles alunos foi marcado por dificuldades e superações e que “a chegada à universidade apareceu como o momento em que se rompe a prisão do preconceito e da discriminação, em que projetos de futuro são elaborados e novos sonhos se avizinham” (OLIVEIRA, 2013, p. 964).

Diante do contexto apresentado, acredita-se que a análise dos ambientes onde os alunos com necessidades educacionais especiais estão inseridos, sob o ponto de vista da Teoria

Bioecológica do Desenvolvimento Humano, permitirá identificar relações entre a já constatada inexpressiva presença desse público na educação superior brasileira e os diversos contextos vivenciados por esses jovens – econômico e político do macro; escolar e social do meso; familiar e subjetivo, influenciados por todos os outros níveis, do microsistema.

Considerando o ambiente ecológico dos alunos com NEEs, é possível observar que nele ocorrem determinados eventos que influenciam, em certa medida, de forma negativa na inserção desses jovens na educação superior. Neste trabalho, esses eventos serão considerados como barreiras – entendimento mais amplo do aquele definido pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, segundo a qual barreira é “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas” (BRASIL, 2000), podendo ser classificadas em barreiras arquitetônicas (urbanísticas, na edificação e nos transportes) e barreiras nas comunicações.

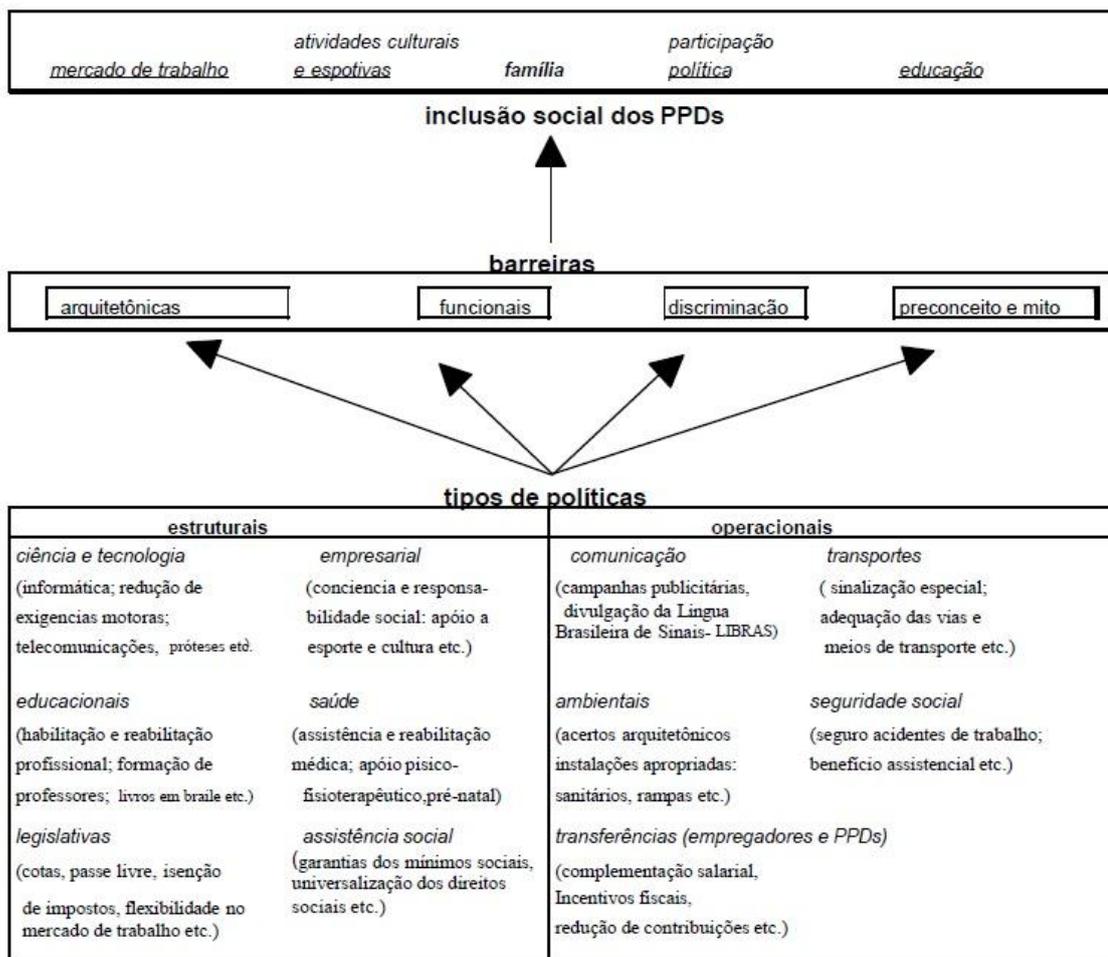


Figura 3: Políticas que eliminam barreiras e promovem a inclusão social das pessoas com deficiência. Fonte: NERI *et al.* (2003, p. 4).

A diversidade de contextos e as barreiras que influenciam o desenvolvimento das pessoas com deficiência podem ser entendidas por meio do estudo de Neri e outros (2003), o qual permite a leitura de cinco ambientes: a) mercado de trabalho; b) atividades culturais e esportivas; c) família; d) participação política; e e) educação; bem como de quatro tipos de barreiras: a) arquitetônicas; b) funcionais; c) discriminação; e d) preconceito e mito (Figura 3). Essas e outras barreiras podem ser identificadas em maior ou menor grau em cada um dos ambientes mencionados.

Neri e outros (2003) acreditam que algumas das principais dificuldades das pessoas com deficiência decorrem de barreiras sociais (discriminação, preconceito e mito) e não de barreiras funcionais (aquelas causadas por restrições orgânicas). Como abordado no início deste trabalho, o processo de escolarização das PNEEs, ao longo da história, sempre esteve caracterizado por atitudes de isolamento.

Na maioria das vezes, essas atitudes correspondem a barreiras invisíveis para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Segundo Prado (2001, p. 29), “as barreiras invisíveis constituem a forma como as pessoas são vistas pela sociedade, na maior parte das vezes representadas pelas suas deficiências e não pelas suas potencialidades”.

Esse entendimento também é compartilhado por Veltrone e Mendes (2011, p. 61), as quais abordam que “o *status* social de ter uma condição de deficiência faz recair sobre a pessoa um olhar pejorativo, que enfatiza suas dificuldades em detrimento de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem”. Esse olhar é identificado por Carvalho (1999, *apud* FERREIRA, 2007) como barreiras atitudinais construídas por pessoas desinformadas, barreiras cuja eliminação é essencial para garantir a inclusão das PNEEs na educação e na sociedade.

A própria palavra ‘deficiência’ acaba sendo relacionada de forma preconceituosa a termos como ineficiência, doença e fraqueza (NERI *et al.*, 2003), criando o mito da não educabilidade dessas pessoas (ALVES, 2006) e gerando, conseqüentemente, “[...] situações reais de marginalidade social” (SILVA, 1987, p. 211). Para Silva (1987, p. 212):

[...] não existe um indivíduo sequer que seja idêntico a outro. Na verdade, ser diferente é bem próprio da natureza humana e as diferenças são de caráter universal. No entanto, há vagos limites de tolerância para essas diferenças individuais entre os homens, a tal ponto e de tal maneira que o grupo social poderá chegar mesmo a bloquear aquele seu membro "excessivamente diferente", colocando-o de lado.

Essa intolerância à diferença é compreendida por Castel (2008, *apud* SALATINI, 2010, p. 603-604) como uma discriminação negativa, a qual “marca seu portador com um defeito quase indelével”, associando a ele certo estigma – termo definido por Goffman (1988, p. 6) como um “atributo profundamente depreciativo”, que acaba por impedir a possibilidade de atenção para outros atributos do indivíduo estigmatizado.

Garcia (1998, p. 84) entende que esse processo de discriminação e exclusão ocorre porque “[...] a sociedade atribui aos homens um caráter idealizado, com base no qual distingue como limitações tudo o que foge a seu padrão”. Assim, conclui-se que muitas vezes as restrições orgânicas afetam a sociabilidade das PNEEs mais pela imposição de estereótipos de beleza, de comportamento, de produtividade e de aprendizagem do que pelas dificuldades geradas a partir da deficiência em si.

Maior problema ocorre quando a pessoa com NEE aceita tais imposições sociais e passa a se considerar um indivíduo incapaz. Nesse caso, há evidências de interferência das barreiras atitudinais no futuro educacional e profissional a partir do momento em que a pessoa não se considera capaz de fazer um curso superior ou acaba por escolher uma profissão rotulada como adequada para determinado tipo de deficiência, por exemplo.

A escolha da carreira por alunos com deficiência é foco do estudo de Sanders (2006, *apud* PEREZ, 2012), a partir do qual foi constatado que, entre os fatores relevantes que poderiam impactar a escolha profissional desses jovens, há um item que traz grandes consequências negativas para esse grupo: pais e professores muito protetores, que veem os alunos com baixa expectativa de desempenho. Perez (2012, p. 888) conclui, assim, que “[...] essas construções são externas ao indivíduo e pouco se relacionam ao nível de dificuldade que a deficiência pode causar, mas estão diretamente ligadas ao estereótipo trazido dos pais e professores para essas crianças e jovens com deficiência”.

Apesar desse contexto, Neri e outros (2003) afirmam que existem políticas capazes de eliminar diversas barreiras e promover a inclusão de pessoas com deficiência nos vários ambientes dos quais elas participam ou gostariam de participar. Na Figura 3 (p. 38), eles apresentam políticas nas seguintes áreas: ciência e tecnologia, educação, legislação, empresarial, saúde, assistência social, comunicação, ambiente, transferências, transporte e seguridade social.

Percebe-se, então, que o desenvolvimento humano das PNEEs é profundamente influenciado pelas condições ambientais, o que, segundo Bronfenbrenner (2011, p. 38), “[...] concede maior importância às políticas públicas e intervenções que tem efeito sobre a natureza do ambiente”. De acordo com o autor, o objetivo original do modelo bioecológico é exatamente “propor bases científicas para o planejamento de políticas e de programas públicos eficazes, que possam neutralizar a emergência de novas influências perturbadoras do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 44).

Diante do apresentado, percebe-se que o estudo do ambiente ecológico dos estudantes com NEEs, bem como de barreiras visíveis e invisíveis que interferem nesse processo, permitirá atingir os objetivos propostos neste trabalho, quais sejam, analisar o contexto educacional desses alunos e descobrir possíveis relações entre tal realidade e a inexpressiva presença de PNEEs na educação superior brasileira e, por fim, propor medidas a serem adotadas pelos gestores públicos visando favorecer a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente acadêmico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES

Um dos objetivos específicos deste estudo foi levantar, descrever e analisar o contexto educacional de alunos com necessidades educacionais especiais que estivessem cursando o ensino médio, buscando, a partir de características de seu perfil, conhecer seus objetivos de vida e suas expectativas quanto ao ingresso na educação superior, com a intenção de descobrir relações entre tal realidade e a inexpressiva presença de PNEEs na educação superior brasileira.

O Quadro 4, a seguir, apresenta dados do primeiro eixo de análise, que é o perfil dos alunos participantes – oito deles são da EEEM Prof. José Renato da Costa Pacheco e quatro, da EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto.

Dos doze entrevistados, oito são do sexo masculino e quatro do feminino. Eles possuíam, no período das entrevistas, entre 15 e 20 anos, sendo que apenas o de maior idade – cursando o 1º ano do ensino médio – encontrava-se em distorção idade-série escolar. Participaram estudantes das três séries do ensino médio.

Entrevistado	Escola	Sexo	Idade (anos)	Série EM	Tipo de NEE
Entrevistado 1	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	F	18	2º ano	Def. auditiva
Entrevistado 2	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	F	18	3º ano	Def. física
Entrevistado 3	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	M	18	2º ano	Def. intelectual
Entrevistado 4	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	M	17	2º ano	Def. múltipla
Entrevistado 5	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	M	16	2º ano	Def. intelectual
Entrevistado 6	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	M	16	1º ano	Def. visual
Entrevistado 7	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	F	15	1º ano	Síndrome de Tourette
Entrevistado 8	EEEM Prof. José Renato da C. Pacheco	M	20	1º ano	Autismo
Entrevistado 9	EEEFM Des. Carlos Xavier P. Barreto	M	17	3º ano	Def. visual
Entrevistado 10	EEEFM Des. Carlos Xavier P. Barreto	F	17	1º ano	Def. auditiva
Entrevistado 11	EEEFM Des. Carlos Xavier P. Barreto	M	17	2º ano	Def. visual
Entrevistado 12	EEEFM Des. Carlos Xavier P. Barreto	M	16	1º ano	Def. intelectual

QUADRO 4: PERFIL DOS PARTICIPANTES.

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao tipo de NEE, dez alunos possuem deficiência e estão assim divididos:

- a) um possui deficiência física (cadeirante);
- b) um possui deficiência múltipla (física e intelectual);
- c) três possuem deficiência visual: um é cego de um olho e possui baixa visão no outro; e dois possuem baixa visão;
- d) dois possuem deficiência auditiva; e
- e) três possuem deficiência intelectual (segundo a ordem estabelecida no Quadro 4, estão subdivididos da seguinte forma: hemiplegia direita com seqüela na formação cerebral, esquizofrenia paranoide e retardo mental moderado).

Os outros dois estudantes possuem transtornos globais do desenvolvimento: um com Síndrome de Tourette e o outro com autismo atípico. Não foram encontrados jovens com altas habilidades/superdotação. Dez participantes informaram que sua NEE é congênita; a Entrevistada 1 foi acometida por surdez aos nove meses de idade e a Entrevistada 7 foi diagnosticada com Síndrome de Tourette aos cinco anos.

Diante do perfil apresentado, percebe-se que a maioria dos entrevistados são homens com deficiência intelectual, o que corrobora os dados do censo escolar capixaba de 2012 (INEP, 2014).

De acordo com o suporte teórico adotado por esta pesquisa, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (2011), evidenciou-se que o contexto educacional dos alunos com NEEs é profundamente influenciado pelos ambientes dos quais eles participam e nos quais estão inseridos. Portanto, as perguntas feitas aos estudantes foram construídas com base em três ambientes: escola, família e comunidade.

Outros ambientes também poderiam ter sido selecionados, contudo, partiu-se do pressuposto que aqueles três são os mais eficazes para o presente estudo, pois permitiram conhecer a situação de cada aluno e compreender as relações entre os ambientes, inclusive as influências deles no contexto educacional.

Assim, estão expostas a seguir as análises (BARDIN, 2004) realizadas a partir da categorização das falas dos estudantes entrevistados, divididas por ambiente, e após, das pedagogas.

4.1.1 Ambiente: escola

Oito participantes afirmaram que vão sozinhos para a escola, dos quais três às vezes são levados por algum familiar. Quatro são sempre levados pelo pai ou pela mãe. Dos 12 estudantes, 11 disseram que gostam de ir para a escola e oito que gostam de estudar. Porém, apenas três fizeram relação entre gostar de ir para escola e/ou estudar com o fato de quererem fazer um curso superior.

Quanto à disciplina preferida, cinco citaram Matemática; quatro, Português; e três, Biologia; o que pode evidenciar uma motivação desses alunos para tais áreas, as quais frequentemente são consideradas como difíceis pelos estudantes em geral, especialmente a Matemática, vista como muito complexa (CORREA; MACLEAN, 1999).

Sete alunos declararam que os colegas de sala os ajudam a estudar, como por exemplo, ditando a matéria, no caso de dois deles que possuem deficiência visual. Jorge e Ferreira (2007), Barros (2008) e Cruz (2011) identificaram em suas pesquisas que o apoio de amigos da turma foi essencial para que discentes com deficiência prosseguissem os estudos.

O Entrevistado 11, com deficiência visual, destacou que não é tão proveitoso o tempo que passa na escola, pois enquanto os outros alunos estão copiando, ele tem que esperar o material ampliado chegar para ele. Por isso, disse que às vezes fica atrasado em relação à turma.

Quando perguntados quem são os melhores amigos na escola, todos citaram outros alunos – nenhum dos participantes citou algum funcionário da escola ou professor. A maioria (oito) dos entrevistados gosta dos professores, mas três disseram gostar apenas de alguns – eles relatam problemas com professores, como falta de compreensão e estresse. De acordo com a Entrevistada 7 (com Síndrome de Tourette), muitos professores “[...] são nervosos, estressados. A maioria não gosta daquilo que faz”. Já o Entrevistado 11 (com deficiência visual) disse que alguns docentes “[...] não entendem que tenho problema de vista”.

Diversos estudos (MASINI; BAZON, 2005; BARROS, 2008; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; MOREIRA *et al*, 2011; VIZACRE; ZANATA, 2011; PIMENTEL; FERNANDES, 2014) abordam o despreparo de professores com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Barros (2008) aborda que a formação dos professores é insuficiente para atender a turmas diversificadas, especialmente no ensino médio, o que pode representar uma barreira para a inserção desses jovens na educação superior.

Na pesquisa realizada por Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 298), constatou-se que os professores “[...] não estão aptos a trabalhar e lidar com a diversidade em sua sala de aula, o que os leva, certamente, a sentir-se [sic] inseguros, preocupados e desamparados em sua profissão”, o que pode explicar as falas dos Entrevistados 7 e 11 citadas anteriormente.

Segundo Bonomo e outros (2012, p. 25), a desmotivação e a indisciplina dos alunos também são causas de desânimo de docentes de todos os níveis, fato que tem tornado os professores frequentemente “[...] preocupados, ansiosos, estressados e deprimidos, com a necessidade de ter que manter a disciplina da sala e, ao mesmo tempo, conservar os alunos motivados”. Mendes (2013) aborda ainda que o desinteresse dos estudantes é o principal problema do ensino médio. Como consequência disso, há um número crescente de professores que estão abandonando a profissão por problemas psicológicos (BONOMO *et al.*, 2012).

O desinteresse e a desmotivação dos alunos citados por Bonomo e outros (2012) e Mendes (2013) podem, nesta pesquisa, ser explicados pelo fato de que, para metade dos entrevistados, o que mais gosta de fazer na escola é encontrar os amigos e jogar bola/brincar. Três alunos gostariam de ter aula de música na escola; dois, aula de dança; e dois, aula de basquete. O Entrevistado 9 gostaria de mais momentos de confraternização com alunos e professores.

Ao investigar a representação social da escola para alunos do ensino médio, Franco e Novaes (2001, p. 179) concluíram que, para 23% dos participantes, o espaço serve para “fazer amigos e conviver com pessoas”. Esse mesmo entendimento foi identificado na pesquisa de Silveira e Neves (2006), porém por parte dos pais de educandos com deficiência múltipla, que dão mais valor à escola pela interação que ocorre entre os filhos e os colegas, do que pela aprendizagem de fato.

O dado apresentado chama atenção, pois a interação social não é a função primeira da escola; podendo representar que aqueles alunos veem esse espaço como uma oportunidade de convivência com outros adolescentes. Isso sinaliza uma falta de momentos/atividades de lazer fora da escola para encontro com amigos, e, além disso, que os pais, desacreditados do potencial de aprendizagem e desempenho dos filhos, consideram a instituição como alternativa para esses jovens passarem o tempo (SILVEIRA; NEVES, 2006; SÁ *et al.*, 2013).

Seis adolescentes afirmaram que participam de atividades no contraturno (SRM – sala de recursos multifuncionais), em conformidade com o estabelecido pelo art. 208 da Constituição Federal e pelo Decreto nº 7.611/2011. Grande parte dos alunos (dez) pensa em continuar estudando após o ensino médio, dos quais seis relatam que é porque querem um futuro melhor

e/ou para terem um trabalho, um não sabe ainda o que deseja e um disse que pretende aprender Inglês. Daqueles dez, oito almejam ingressar na universidade, mas dois deles estão em dúvida de qual curso escolher.

Percebeu-se que, de modo geral, os participantes veem a continuidade dos estudos de forma genérica, sem configurar a formação superior como uma meta a ser perseguida. Tal constatação também foi apurada por Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1075), os quais avaliaram em sua pesquisa que, em face de incertezas futuras, o curso superior era encarado pelos discentes do ensino médio entrevistados mais como um sonho do que como um projeto de vida.

Os cursos mencionados por aqueles que querem fazer ensino superior são Arquitetura, Fotografia (citado pelas Entrevistadas 1 e 10, ambas com deficiência auditiva), Moda, Artes Plásticas, Direito, Informática, Biologia e Fisioterapia. Alguns desses cursos foram citados pelo mesmo aluno, que ainda está na dúvida de qual carreira seguir.

Cumpram-se ressaltar que o Entrevistado 11 (deficiência visual) pretende estudar na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), porém acha que será difícil conseguir ser aprovado no vestibular, pois tem dificuldade em cálculo. Ele então contou problemas vividos em outra escola durante o ensino fundamental: “eu era muito negligenciado, principalmente na aula de matemática, por isso tenho dificuldade hoje”. Tal relato corrobora o já constatado despreparo docente em sala de aula.

Na contramão, dois alunos (Entrevistados 3 e 5) afirmaram que não pretendem continuar estudando após o ensino médio. Ambos possuem deficiência intelectual – um não recebe ajuda em casa para estudar; o outro relatou que não gosta de ir para a escola e, em casa, apenas a irmã o ajuda um pouco com as tarefas escolares, pois a mãe trabalha muito. Averiguou-se, dessa forma, a falta de apoio das famílias, o que gera a desmotivação daqueles jovens, quadro que pode ser associado, segundo Mendes (2013), à falta de empenho do estudante e à conseqüente evasão escolar.

4.1.2 Ambiente: família

Com relação ao ambiente “família”, sete dos doze alunos disseram que gostam de ficar em casa, três não gostam, um gosta pouco e um gosta mais ou menos. Tal resultado pode indicar

a existência de problemas familiares, já que o comum seria associar a residência a um lugar bom e seguro, ou ainda estaria relacionado à vontade que esses indivíduos têm de socialização e de participação em atividades fora de casa – indicando mais uma vez que para muitos deles é angustiante permanecer apenas (ou com muita frequência) num movimento casa-escola-casa.

De acordo com sete participantes, o que mais gostam de fazer em casa é jogar videogame e ficar no computador ou no celular, hábitos atualmente muito comuns entre adolescentes e jovens de uma forma geral. Todos os entrevistados relataram que não há nada de especial que gostariam de fazer em casa e que atualmente já não fazem.

Três consideram o pai e a mãe os melhores amigos na família, outros três consideram apenas a mãe, um considera a mãe e o tio, um não considera ninguém da família como melhor amigo. Percebe-se, então, a forte presença materna na vida desses adolescentes, fato igualmente encontrado na pesquisa realizada por Masini e Bazon (2005).

Também foi constatado que três entrevistados possuem pais separados. Além disso, sete recebem ajuda de familiares nos estudos, enquanto que quatro informaram que ninguém os auxilia a estudar em casa, e um expôs que a irmã o ajuda só um pouco.

Quando perguntados sobre quem é o melhor amigo na família e se alguém ajuda a estudar em casa, cinco alunos destacaram que os pais são ausentes por causa do trabalho. Tal fato pode ser considerado alarmante, tendo em vista que o apoio e a participação da família são determinantes para o bom desempenho escolar dos alunos com deficiência (NERI *et al.*, 2003; MASINI; BAZON, 2005; BARROS, 2008; CRUZ, 2011).

Bronfenbrenner (1996), ao analisar o mesossistema, ou seja, o nível que engloba dois ou mais ambientes onde a pessoa em desenvolvimento está inserida, também identificou que o aprendizado da criança pode ser influenciado pelos vínculos estabelecidos entre a escola e a família. Além disso, fica evidente o alcance do exossistema – formado por dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento está ausente em pelo menos um deles, mas que, mesmo assim, afeta diretamente o seu contexto (BRONFENBRENNER, 2011). Vê-se que a jornada de trabalho dos pais tem afetado diretamente a vida de vários alunos entrevistados no que se refere aos ambientes “escola” e “família”.

Dessa maneira, vê-se uma sucessão de barreiras para o desenvolvimento desses estudantes e o consequente acesso deles ao ensino superior: a ausência dos pais e a falta de apoio para estudar em casa parecem ser elementos de desmotivação e de desinteresse dos alunos em sala

de aula, que por sua vez, exigem dos professores, já estressados, maior nível de resiliência, o que afeta diretamente a qualidade do ensino em sala de aula e a aprendizagem.

4.1.3 Ambiente: comunidade

No que se refere ao contexto social, sete estudantes abordaram que o lugar que mais gostam de ir é o *shopping*. Somente o Entrevistado 3 (deficiência intelectual) vai sozinho ao lugar que mais gosta de ir, os Entrevistados 4 (deficiência múltipla) e 11 (deficiência visual) vão sozinhos ou com a família, os demais vão sempre acompanhados por algum familiar ou, quando o caso, pelo namorado. Tal situação pode revelar uma superproteção dos pais/responsáveis, levando a um menor aproveitamento do potencial desses jovens para desenvolver sua autonomia e a interação social.

A dificuldade de socialização, inclusive, pode ser percebida pela ausência de menção, por parte dos alunos, de momentos de lazer com amigos fora da escola. Outro dado vem somar a essa questão: apenas as Entrevistadas 1 e 10 (ambas com deficiência auditiva) relataram ter namorado. Essa constatação corrobora o entendimento já exposto anteriormente de que para muitos dos estudantes entrevistados a escola é o único espaço para convivência social fora do âmbito familiar – fato também relatado no estudo de Vizacre e Zanata (2011), que analisaram alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos em Bauru/São Paulo. Segundo as autoras, relatos de familiares mostram que “[...] sem a frequência à escola, esses alunos não tem (sic) nenhum contato com a sociedade” (VIZACRE; ZANATA, 2011).

Assim, sob o ponto de vista da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996), é possível identificar relações entre os ambientes “escola”, “família” e “comunidade”, uma vez que o espaço escolar está sendo usado para a interação social em detrimento da comunidade, já que muitos pais não têm possibilitado a esses alunos a participação nos diversos grupos sociais – seja pela não aceitação da deficiência dos filhos, pela falta de tempo ou pela superproteção.

Quando perguntados sobre lugares que gostariam de ir, cinco declararam que desejam viajar para outro país; destes, três citaram os Estados Unidos. Por outro lado, dois alunos

(Entrevistados 9 e 11, ambos com deficiência visual) disseram que não vão a determinados lugares porque os pais são ocupados e não podem levá-los.

A grande maioria (dez) pensa em trabalhar. Quanto aos outros dois, a Entrevistada 10 (deficiência auditiva) já trabalhou em um hospital e o Entrevistado 6 (deficiência visual) exerce atualmente a função de assistente administrativo. Oito consideram que já sabem fazer algo para trabalhar.

Com relação à motivação para o trabalho, três almejam desempenhar uma atividade profissional visando ganhar dinheiro e apenas a Entrevistada 1 (deficiência auditiva) cita trabalho ligado à formação acadêmica. Já o Entrevistado 3 (deficiência intelectual) pensa em trabalhar porque “não quero ser uma pessoa jogada na vida que todo mundo tem pena”, podendo isto ser reflexo das experiências vividas por este adolescente e de seu tipo de deficiência. Destaca-se também a fala do Entrevistado 8 (autista), que deseja trabalhar para fazer o que o pai faz – consertar computadores.

Os adolescentes também foram levados a pensar acerca do seu futuro, quando apenas quatro deles revelaram que se veem daqui a alguns anos trabalhando com algo que depende de formação superior ou então fazendo alguma graduação. Outros três disseram, de forma genérica, que se veem trabalhando. Houve ainda três que se imaginam com família formada, e dois alunos não souberam responder. Por fim, o Entrevistado 12 (retardo mental moderado) abordou que vê no futuro “lavando banheiro, fazendo coisas de casa”, o que parece estar dentro do potencial intelectual de inspiração dele, de acordo com sua idade mental.

Sobre a questão que perguntava se os participantes tinham algum sonho, seis responderam que sonham em trabalhar, dos quais dois querem ser fotógrafos (Entrevistadas 1 e 10, ambas com deficiência auditiva); um, professor de artes (Entrevistado 11, com deficiência visual); um, motorista de táxi (Entrevistado 12, com retardo mental moderado); um, maquinista de trem (Entrevistado 9, com deficiência visual); e um, jogador de futebol (Entrevistado 5, com esquizofrenia paranoide). Quatro têm o sonho de viajar para fora do Brasil e o Entrevistado 3 (com deficiência intelectual) disse não ter sonho algum.

Daqueles que possuem algum sonho (dez), quatro acham que não vão conseguir realizá-lo ou que será difícil. O Entrevistado 11 (deficiência visual) que deseja cursar Artes Plásticas na UFES, disse: “não sei se vou conseguir, do jeito que está indo vai ser difícil”. A falta de autoconfiança aparece nesse momento, a qual pode estar associada à falta de apoio da família

e da escola, demonstrando novamente a influência entre os ambientes vivenciados pelos participantes (BRONFENBRENNER, 2011).

A partir dos questionamentos sobre futuro e sonho, ficou mais evidente que grande parte dos entrevistados não possui como meta ou objetivo de vida a formação superior. Por outro lado, ganhou relevância o desejo de trabalhar, que pode estar ligado diretamente à busca de autonomia e de independência. Veem-se, então, objetivos desfocados e até mesmo distantes da realidade, tendo em vista o tipo de necessidade educacional especial que possuem e o tipo de trabalho que almejam. Além disso, conseguir um trabalho sem ter graduação superior é um problema a ser enfrentado por esses jovens num futuro próximo.

Soma-se a isso o já conhecido desafio da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (PEREZ, 2012), em que pesa muitas vezes o pré-julgamento de que tais indivíduos são ineficientes e improdutivos (NERI *et al.*, 2003; MOREIRA, 2005, *apud* FERREIRA, 2007), quadro que o diploma de uma universidade pode vir a desmistificar (MOREIRA, 2005, *apud* FERREIRA, 2007). Com frequência, veem-se pessoas com deficiência ocupando cargos meramente operacionais, criados pelas empresas com o único intuito de cumprir a cota estipulada pelo Decreto nº 3.298/99. Em tantos outros casos, tais indivíduos acabam por exercer trabalhos informais, levando-os, conseqüentemente, à margem da sociedade.

Tal situação expõe outra vez a correlação entre os ambientes ecológicos (BRONFENBRENNER, 1996), bem como a falta de diálogo da família e da escola com esses estudantes, os quais poderiam ser esclarecidos sobre a realidade social, profissional e educacional na qual estão inseridos, de forma a obter subsídios para construir um projeto de vida.

De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), “[...] o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Seguindo o raciocínio dos autores, o indivíduo vale-se das possibilidades do contexto do qual faz parte e das experiências vivenciadas para a construção de um plano de ação visando atingir a meta perseguida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Portanto, a forma como as pessoas lidam com suas próprias realidades, levando em conta as dimensões de presente, de passado e de futuro, garante maior ou menor consistência na elaboração e na concretização de seus projetos de vida. No caso de grande parte dos jovens

entrevistados, destacou-se a falta de um projeto de vida ou então a referência a projetos sem viabilidade, o que pode torná-los adultos frustrados.

Uma explicação possível para a situação encontrada é a dificuldade em lidar com a incerteza do futuro, e mais ainda, pode simbolizar dificuldade de enfrentamento da situação atual, baixa autoestima e ausência de orientação da família e da escola, instituições que poderiam/podem indicar caminhos possíveis para esses estudantes.

O último ponto das entrevistas foi a sondagem sobre casos de discriminação sofridos pelos estudantes. Nove deles afirmaram que já se sentiram discriminados, entre os quais, sete fazem referência ao ambiente escolar como local onde sofreram ou sofrem discriminação. Destes sete, três referem-se a outros alunos e a professores pelo ato, sendo que dois alunos dizem que isso ocorre atualmente dentro da escola (Entrevistados 4, com deficiência múltipla, e 6, com deficiência visual).

Segundo o Entrevistado 4: “eu era chamado de burro, até pelos próprios professores. Hoje ainda acontece na escola e em outros lugares, na rua, no ônibus, no supermercado. A sociedade ainda não sabe lidar totalmente com as pessoas que têm deficiência. Às vezes, sentem nojo da gente”.

Já o Entrevistado 9 (deficiência visual) relatou que se sente discriminado “quando ando de trem ou na rua. As pessoas me tratam mal. Quando vou à missa, tem uma rua enorme para atravessar. Quando eu peço ajuda, a pessoa fala pra eu ir sozinho, fala que estou mal das vistas”.

O Entrevistado 11 (deficiência visual) contou que, na escola anterior, os outros alunos não gostavam quando os professores lhe davam atenção especial durante a aula; tendo inclusive sido agredido fisicamente por outro estudante devido a esse fato. Ele acrescentou que “até hoje tem idiota que fala ‘olha o ceguinho’”. O Entrevistado 11 disse também que sofreu discriminação por parte dos professores naquela época, pois “falavam que iam passar as matérias para a professora da educação especial [para aumentar o material], mas nunca passavam”.

O fato de a instituição de ensino ter sido citada como espaço discriminatório por um número grande de participantes pode ser explicado em decorrência de muitos deles não terem interação social fora dos ambientes familiar e escolar, conforme já constatado. É sabido que o processo educacional das PNEEs, ao longo da história, sempre esteve caracterizado, desde o micro até o macrossistema, pela cultura do preconceito e da discriminação, barreiras sociais

que comprometem seriamente o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência (NERI *et al.*, 2003).

Portanto, fica claro que a escola não deve ser o único local de convivência social desses jovens. O processo de inclusão começa no seio familiar, a partir da aceitação dos pais da condição da deficiência e, em seguida, perpassa o estímulo destes à participação do indivíduo com NEE em outros relacionamentos e à sua integração aos diversos grupos sociais (NERI *et al.*, 2003).

4.1.4 A visão das pedagogas

Além dos doze alunos com NEEs, foram entrevistadas duas pedagogas, pretendendo conhecer as suas visões sobre a realidade daqueles jovens e sobre o acesso deles ao ensino superior, admitindo aqui que as falas de tais profissionais representam a opinião institucional das escolas participantes da presente pesquisa.

A pedagoga da EEEM José Renato da Costa Pacheco será chamada aqui de Pedagoga 1. Ela trabalha há dois anos na escola, mas já está na área há vinte. Já a Pedagoga 2 atua na EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto faz quatro anos.

De acordo com as pedagogas, ambas as escolas possuem acessibilidade arquitetônica. Além disso, disponibilizam recursos e equipamentos para a inclusão dos alunos com deficiências auditiva e visual, como por exemplo, computador acessível e lupa, além de recursos humanos, como intérprete de Libras, especialista em sistema Braille e cuidador. Portanto, as instituições estão atendendo à legislação, sobretudo aos Decretos n^{os}:

- a) 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências;
- b) 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n^{os} 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; e

- c) 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que 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.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento, a Pedagoga 1 informou que a EEEM José Renato da Costa Pacheco possui estagiários que acompanham alguns daqueles alunos, dependendo do grau da NEE, dentro da sala de aula e na SRM. Já a Pedagoga 2 expôs que, na EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto, não há muitos recursos voltados para atendimento específico de tal público.

Todos os recursos inclusivos apontados só podem ser adquiridos pelas instituições a partir da apresentação, pelos pais ou responsáveis, de laudo médico com o número da CID (Classificação Internacional de Doenças) que comprove a necessidade educacional especial do aluno (Pedagoga 1). Porém, as duas profissionais disseram que é frequente a chegada de adolescentes nas escolas sem o laudo, dificultando muito o aprendizado deles. Segundo a Pedagoga 2, “há uma aluna que já está no 3º ano e desde o 1º ela não tem laudo. Isso acontece por descaso ou porque os pais acham que não precisa do laudo”.

As pedagogas disseram que há casos de pais que superprotegem estudantes com deficiência, mas tal situação não é comum em suas escolas. Inclusive, revelaram que algumas famílias não participam da vida escolar, o que dificulta sobremaneira o trabalho pedagógico. A Pedagoga 2 acha que essa omissão ocorre por causa das atividades que os pais desempenham ou porque, em alguns casos, eles deixam que os filhos resolvam a própria vida.

Cabe destacar, então, a abordagem da Pedagoga 1 acerca de um aluno com deficiência intelectual severa que se automutilava na escola quando em situação séria de nervosismo ou ansiedade – o jovem não tinha muito acompanhamento familiar, pois os pais não aceitavam a condição dele. Portanto, fica registrada, mais uma vez, a falta de apoio da família para o desenvolvimento desses estudantes com NEEs.

Para garantir a inclusão educacional, a Pedagoga 1 abordou que a escola busca integrar os trabalhos dos professores da educação especial e daqueles que ministram aula, visando adaptar o currículo e desenvolver as potencialidades e as habilidades dos alunos dentro do grau de deficiência que eles possuem. Para a Pedagoga 2, a sua escola ainda está engatinhando nesse sentido. Segundo ela, muitas vezes os discentes com NEEs ficam em sala sem nenhuma atividade, porque “[...] não tem material planejado de acordo com a possibilidade desse aluno” – confirmando, assim, a fala do Entrevistado 11 (com deficiência

visual) de que às vezes fica atrasado em relação à turma, pois enquanto os outros estão copiando durante a aula, ele tem que esperar o material ampliado chegar.

No que diz respeito à aprendizagem dos alunos com NEEs, as pedagogas relatam maior dificuldade em relação aos que possuem algum comprometimento cognitivo. A Pedagoga 1 esclarece:

Por exemplo, temos um aluno com deficiência intelectual leve que tem dificuldade para transcrever conteúdo do quadro e para compreensão textual, que começou a ser alfabetizado agora. Então, a escola não vai trabalhar os componentes curriculares do ensino médio com ele; fazemos uma adaptação no currículo para torná-lo o mais funcional e independente possível dentro das limitações dele. Por exemplo, saber os dias da semana, os meses do ano, operações simples, saber escrever o nome e produzir um texto com coerência e coesão. São objetivos ligados ao ensino fundamental, mas que o aluno não tem ao chegar ao ensino médio.

O relato da existência de alunos que chegam ao ensino médio sem o desenvolvimento de habilidades próprias do ensino fundamental pode ser explicada pelo fato de os alunos com NEEs avançarem sobretudo pela frequência à escola, caso exposto pela própria Pedagoga 1. Na fala dela, trata-se do “avanço automático”, por meio do qual o aluno é aprovado, mas a partir de estímulos e de critérios estabelecidos de acordo com as suas possibilidades.

O art. 59, inciso I, da Lei nº 9.394/96, garante ao educando com NEEs “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996a), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) orienta que a avaliação pedagógica desse aluno deve analisar o desempenho com relação ao seu progresso individual e dar ênfase aos aspectos qualitativos que demonstrem as intervenções do professor.

Porém, ressalta-se que, para as pedagogas, os professores não estão preparados para o atendimento de alunos com deficiência, primeiramente, por causa da formação incompleta desses profissionais na universidade. Informaram ainda que não existe iniciativa, por parte da Secretaria Estadual de Educação, de formação continuada para os professores na área da Educação Especial, a não ser para aqueles que atuam na SRM. Ambos os casos também foram constatados por Milanesi (2012) e por Reis e Velanga (2012). Tal situação vai de encontro à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que tem entre seus objetivos garantir a formação dos profissionais da educação para a inclusão escolar.

Outro motivo alegado pelas pedagogas acerca do despreparo dos professores em sala de aula é a carga horária muito limitada da professora da SRM, que não consegue atender toda a demanda dos docentes durante o planejamento.

[...] o professor, quando senta para planejar, recebe orientação da professora da educação especial, [...] que só vem duas vezes por semana. O professor que ministra aula precisa ter o apoio integral e frequente da professora de recursos, mas a SEDU não autorizou por causa da carga horária. (Pedagoga 1)

Segundo o art. 13, VIII, da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, uma das atribuições do professor da SRM é “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Entretanto, outros autores também registraram a falta de interação entre o profissional da sala de recursos com os demais professores. Porto e Marquesine (2013) consideram esse fato um agravante que dificulta o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Para Regiani (2011), é urgente a necessidade de se estabelecer vínculos entre tais professores, visando à efetiva participação do estudante na sala de aula, a partir do trabalho pedagógico do profissional da SRM. Nos estudos de Silva (2009) e de Milanesi (2012), várias professoras indicaram a necessidade de o professor da SRM ficar mais próximo da sala de aula comum.

A formação acadêmica inadequada dos docentes é o grande entrave do ensino médio para o desenvolvimento dos alunos com NEEs, segundo a Pedagoga. Ela contou que um aluno com retardo mental leve (o mesmo que apresentou o TCLE com a autorização para participar da pesquisa, mas não conseguiu responder as perguntas) costuma dormir em sala de aula, então, quando o professor não sabe bem lidar com isso, o adolescente dorme a aula toda. Em contrapartida, o docente que tem uma preparação melhor, consegue fazer o aluno produzir.

Na opinião da Pedagoga 1, o maior entrave do ensino médio para a inclusão das PNEEs é a dificuldade para buscar a participação de órgãos públicos e fazer valer a legislação, pois, “[...] às vezes, ela é omissa, outras vezes, para não gerar custo, o governo não quer fazer o investimento como manda a lei”. Fica caracterizada aqui a influência do macrossistema (BRONFENBRENNER, 1996), ou seja, das normas legais e dos procedimentos que os órgãos

públicos precisam adotar para colocá-las em prática, no presente caso, as escolas, seus gestores e professores.

Já a maior contribuição do ensino médio, para a Pedagoga 1, é o trabalho com a autoestima desses alunos, de modo que eles se sintam importantes e capazes de avançar na vida, e encarem a limitação (física, sensorial ou cognitiva) como uma forma de criar novas possibilidades. “Ele [o aluno] precisa entender que não é vítima desse processo. A gente faz com que ele se sinta uma pessoa amada e querida dentro da escola” (Pedagoga 1).

A resposta está em concordância com o estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pelo seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 2007, e aprovados no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, que preveem, em seu artigo 24:

[...]

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima [sic], além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. (BRASIL, 2008)

Outra contribuição é citada pela Pedagoga 2: a autonomia. Ela explica que, no ensino fundamental, os alunos, em especial aqueles com deficiência, são acompanhados a todo instante dentro da escola. Essa condição praticamente deixa de existir no ensino médio – exceto para os que têm dificuldade de locomoção ou que possuem total dependência –, fato que exige mais independência por parte do adolescente, contribuindo muito para o seu desenvolvimento. Inclusive, cabe lembrar que a autonomia individual e a liberdade de fazer as próprias escolhas são alguns dos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008).

As contribuições do ensino médio citadas pelas pedagogas mostram o nexos entre a subjetividade do sujeito com deficiência (microsistema) e seu desenvolvimento escolar (mesossistema) e social (macrossistema), demonstrando, assim, a importância de a escola trabalhar as questões da autoestima e da autonomia para que esses jovens tenham suas potencialidades ampliadas.

Acerca da presença inexpressiva de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico, a Pedagoga 1 expõe que, com o avanço da legislação, os pais são obrigados a matricularem os filhos na rede regular de ensino. Dessa forma, quando a criança ou o jovem com NEE estão cursando o ensino fundamental ou o médio, a garantia de matrícula é maior, pois há a possibilidade legal de responsabilização dos pais. Por outro lado, a entrada na universidade não é obrigatória e, para ter acesso a um curso superior, o aluno ainda precisa passar pelo vestibular, exame tal que a Pedagoga 1 considera como um entrave à inclusão:

Se ele [o aluno] tem NEE, precisava ter uma maneira de avaliação para entrar diferenciada de avaliação. O vestibular não vai avaliar nada, pois muitas pessoas que sabem muito não passam no vestibular por motivos emocionais. Acredito que existem avanços que ainda precisam acontecer de maneira que facilite a entrada desse aluno numa instituição de ensino superior. Ao mesmo tempo, a instituição tem que criar possibilidades para o aluno permanecer na universidade.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011), citando Russell e Kavanaugh (2011), também entendem que o vestibular não atende a todos os tipos de necessidades educativas, sendo importante a criação de novos mecanismos de avaliação para a entrada nas IES. Faz-se necessária, portanto, a alteração de normas legais, como por exemplo, o Aviso Circular MEC/GM nº 277/1996, que apresenta sugestões para inclusão voltadas ao processo seletivo das instituições de ensino superior, propostas estas que foram reforçadas recentemente por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Já na opinião da Pedagoga 2, o discente de escola pública geralmente não almeja fazer curso superior, porque precisa trabalhar e não consegue conciliar trabalho e estudo – ou porque este tem uma exigência maior do que o ensino médio ou pelo fato de o curso desejado ser oferecido durante o dia. Além disso, ela ressaltou a existência de familiares que entendem que o ensino médio é suficiente para a formação do jovem com deficiência, “[...] porque acham que o aluno não vai conseguir fazer nada além disso”.

Para as duas pedagogas, a entrada na universidade é possível sim para os estudantes entrevistados nesta pesquisa, desde que realmente desejem e que sejam assegurados a eles os recursos de inclusão dos quais necessitam. Contudo, ambas fizeram ressalvas quanto à situação de alguns que possuem deficiência intelectual, cujos comprometimentos acabam por inviabilizar o desenvolvimento cognitivo – barreiras funcionais que afetam a entrada na universidade, diante dos padrões atuais de acesso.

Em face do exposto, percebe-se que os relatos das pedagogas concordam com as falas dos alunos entrevistados e ainda complementam as análises realizadas sobre o contexto educacional daqueles jovens. A partir das discussões propostas, foi possível identificar diversas barreiras visíveis e invisíveis presentes nos ambiente ecológicos analisados que interferem na inclusão educacional no ensino médio, com reflexos no desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos em diferentes áreas.

5. SUGESTÕES PARA A INCLUSÃO

Sob o olhar da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996), foram identificados na análise das entrevistas eventos que influenciam de forma negativa na entrada daqueles alunos com necessidades educacionais especiais nas IES, aqui chamados de barreiras.

Para complementar as propostas de políticas que eliminam barreiras e promovem a inclusão social das pessoas com deficiência apresentadas por Neri e outros (2003), expostas neste trabalho por meio da Figura 2 (p. 41), foi elaborado o Quadro 5, onde constam as barreiras encontradas no presente estudo divididas por ambientes (familiar, escolar, político, profissional e cultural) e níveis ecológicos (exo e macrosistema), bem como as sugestões para a inclusão educacional de alunos com NEEs.

A partir do Quadro 5, ficou evidente que existem diversas relações entre a realidade vivenciada pelos jovens participantes da pesquisa e a inexpressiva presença de PNEEs na educação superior brasileira, tendo em vista o número de barreiras identificadas (15) e a influência que cada uma delas exerce sobre os diversos ambientes onde aqueles alunos estão inseridos.

Além disso, destacou-se a importância da participação mais ativa do poder público para o combate de quase todas as barreiras encontradas, favorecendo, assim, o avanço na inclusão educacional dos estudantes com NEEs, sobretudo na educação superior. Portanto, foram sugeridas algumas medidas que podem ser tomadas pelos governos municipal, estadual e federal.

(continua)

Barreiras	Ambientes	Níveis	Sugestões para inclusão
Ausência de um projeto de vida	Familiar, escolar e político	Exo	- Realização, pelo governo municipal, de um trabalho psicopedagógico com PNEEs, com o apoio da família e da escola; e - Oferecimento, por parte das universidades, de atendimento psicopedagógico gratuito para PNEEs, por meio dos alunos do curso de Psicologia.
Baixa autoestima dos alunos com NEEs	Familiar, escolar e político	Exo	- Orientação pedagógica da escola para trabalhar a autoestima desses alunos; e - Orientação dos pais e das crianças/jovens com NEEs por parte da Assistência Social do município.

(continuação)

Barreiras	Ambientes	Níveis	Sugestões para inclusão
Pais desacreditados da potencialidade dos filhos com NEEs	Familiar e político	Exo	- Orientação dos pais e das crianças/jovens com NEEs por parte da Assistência Social do município.
Dificuldade para conciliar trabalho e estudo	Escolar, profissional e político	Exo	- Garantia de flexibilidade no horário de trabalho para as PNEES; e - Concessão de bolsas de estudos para alunos com NEEs.
Falta de ajuda de familiares em casa para estudar	Familiar, escolar e político	Exo	- Orientação familiar por parte da escola e da Assistência Social do município; e - Modificação da legislação, a fim de garantir ao aluno com NEE a participação em aula de reforço escolar no contraturno, nos dias em que não houver o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Falta de participação dos pais na vida escolar	Familiar, escolar e político	Exo	- Orientação familiar por parte da escola e da Assistência Social do município.
Ausência de formação continuada para professores na área de Educação Especial	Escolar e político	Exo	- Realização de programa especial para a formação continuada dos professores em nível municipal, estadual e federal; e - Parcerias dos governos municipal, estadual e federal com as universidades, para a realização de projetos de extensão, visando à formação dos professores na área da educação inclusiva.
Dificuldade, por parte da escola, para buscar participação de órgãos públicos e fazer valer a legislação	Escolar e político	Exo	- Sensibilização política por meio da realização de debates e de pesquisas científicas que proporcionem o aprofundamento da discussão sobre a educação inclusiva.
Carga horária muito limitada da professora da SRM	Escolar e político	Exo	- Modificação da legislação.
Falta de interação entre o profissional da sala de recursos com os demais professores	Escolar e político	Exo	- Modificação da legislação, para aumentar a carga horária do profissional da sala de recursos; e - Aperfeiçoamento da gestão escolar, de forma a criar oportunidades de interação entre o profissional da sala de recursos e os demais professores.
Formação inadequada dos professores na graduação	Escolar e político	Exo	- Modificação da legislação.
Professores incompreensivos e estressados	Escolar e cultural	Exo	- Realização de eventos como palestras, debates, fóruns, etc., que deem voz aos professores e que promovam a discussão acerca da educação inclusiva, da operacionalização da legislação e do papel do professor; e - Orientação por parte da equipe pedagógica da escola.
Discriminação por parte de professores e colegas de escola	Cultural, político e escolar	Macro	- Realização de campanhas públicas que visam à sensibilização da população e à mudança cultural; - Realização de projetos pedagógicos pelas escolas para promover a conscientização da comunidade escolar (alunos, professores e funcionários); e - Estabelecimento, por parte da direção, de uma cultura organizacional caracterizada pelo respeito mútuo.

(conclusão)

Barreiras	Ambientes	Níveis	Sugestões para inclusão
Falta de espaço para convivência social	Político	Macro	<ul style="list-style-type: none"> - Concretização de ações por parte dos governos municipal e estadual que ofereçam oportunidades de inclusão social de PNEEs por meio da cultura, do desporto e do lazer; e - Realização de projetos de extensão pelas universidades, envolvendo alunos do curso de Educação Física, visando à inclusão de PNEEs por meio do esporte.
O vestibular não atende a todos os tipos de necessidades educativas	Político e cultural	Macro	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de novos mecanismos de avaliação para a entrada nas IES; - Conscientização dos professores, por parte das escolas de nível fundamental e médio, de que as PNEEs são capazes de ingressar na universidade; e - Garantia, por parte dos governos municipal e estadual, dos recursos técnicos e humanos necessários para garantir uma educação com qualidade das PNEEs ao longo da vida escolar, de forma a capacitá-las, dentro de suas possibilidades, para serem aprovadas no vestibular.

QUADRO 5: SUGESTÕES PARA A INCLUSÃO DE PNEES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Fonte: elaborado pela autora.

Outra barreira encontrada na análise, totalizando assim 16 eventos, foi o comprometimento cognitivo causado por algumas deficiências, porém para esta questão a ciência ainda não deu resposta. Sugere-se, aqui, então, a promoção de políticas públicas de saúde que visem à prevenção de deficiências mentais, por meio de campanhas de orientação e do atendimento mais criterioso de gestantes e de recém-nascidos, envolvendo: saúde reprodutiva, gestação, parto, controle de doenças transmissíveis e nutrição (ENUMO; TRINDADE, 2002).

Entre as sugestões apresentadas no Quadro 5, cumpre dar destaque aos projetos de extensão universitários, nos quais a comunidade acadêmica é chamada a se inserir na sociedade e na comunidade, buscando escutar aqueles que ainda não foram percebidos pelas políticas e práticas dela decorrentes.

As instituições de ensino superior têm envidado esforços no sentido de melhorar os serviços que presta à sociedade, de forma mais visível, por meio do ensino e da pesquisa. No entanto, não são tão expressivos os projetos de extensão, que permitem maior contato com a comunidade, sobretudo com aqueles que, apesar dos esforços públicos, continuam sem acesso a muitos direitos, como é o caso de diversas pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a participação, nos projetos, de alunos e professores de cursos superiores como Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Educação Física, entre outros, pode criar alternativas que tratem as barreiras à inclusão social e educacional em sua essência e não apenas em sua dimensão operacional da sala de aula.

Nesta pesquisa, observou-se que parte das reivindicações das PNEEs já foi atendida e que vários direitos foram conquistados, porém muitos são os indivíduos que ainda clamam em suas especificidades, em sua dificuldade diária – não só os alunos com deficiência, mas também seus familiares e professores. Percebe-se então que, ao se pensar em políticas globais, decididas no nível macro da Teoria de Bronfenbrenner, sempre haverá os excluídos, que são tratados em contexto de totalidade e que, portanto, ficarão à margem das probabilidades. Por essa razão, foram sugeridas aqui algumas possibilidades de inclusão que perpassam a dimensão do indivíduo e sua singularidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu, principalmente, identificar por quais motivos ainda é inexpressiva a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior brasileira. Tendo como base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011), e seguindo os aspectos metodológicos propostos inicialmente, encontraram-se dezesseis barreiras à inclusão dos alunos participantes no ensino superior: ausência de um projeto de vida por parte dos alunos com NEEs; baixa autoestima dos alunos com NEEs; pais desacreditados da potencialidade dos filhos com NEEs; dificuldade para conciliar trabalho e estudo; falta de ajuda de familiares em casa para estudar; falta de participação dos pais na vida escolar; ausência de formação continuada para professores na área de Educação Especial; dificuldade, por parte da escola, para buscar participação de órgãos públicos e fazer valer a legislação; carga horária muito limitada da professora da SRM; falta de interação entre o profissional da sala de recursos com os demais professores; formação inadequada dos professores na graduação; docentes incompreensivos e estressados; discriminação por parte de educadores e colegas de escola; falta de espaço para convivência social; o fato de o vestibular não atender a todos os tipos de necessidades educativas; e comprometimento cognitivo causado por algumas deficiências.

Dessa forma, os resultados obtidos confirmaram a influência das condições dos ambientes ecológicos (BRONFENBRENNER, 1996) – como familiar, escolar, político, profissional e cultural – no desenvolvimento dos jovens entrevistados e na sua inclusão educacional. Evidenciou-se, inclusive, que existem relações importantes entre os ambientes, tendo em vista que cada uma das barreiras identificadas interfere em dois ou mais ambientes ecológicos.

Cabe ressaltar que, das dezesseis barreiras citadas, quinze estão relacionadas ao ambiente político, revelando que é essencial e urgente a tomada de ações por parte do poder público (governos municipal, estadual ou federal, dependendo de cada caso) para favorecer a inclusão educacional dos alunos com NEEs. Muitas das medidas necessárias estão diretamente ligadas ao trabalho realizado pelos professores, uma vez que seis barreiras à inclusão referem-se a esses profissionais, como por exemplo, formação inadequada, falta de interação entre os professores, docentes estressados e existência de práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Ganhou destaque, na análise, a constatação de que a escola é o único espaço para interação social fora do âmbito familiar para muitos dos estudantes entrevistados e que muitos pais não têm possibilitado a esses adolescentes a participação nos diversos grupos sociais – seja pela não aceitação da deficiência dos filhos, pela falta de tempo ou pela superproteção. Observou-se ainda a vontade que esses educandos têm de socialização e de participação em atividades fora de casa.

Além disso, percebeu-se que, de modo geral, os alunos veem a continuidade dos estudos de forma genérica, sem configurar a formação superior como uma meta a ser perseguida ou como um objetivo de vida. Por outro lado, ganhou relevância o desejo de trabalhar, que pode estar ligado diretamente à busca de autonomia e de independência. Contudo, foram identificadas aspirações profissionais desfocadas e até mesmo distantes da realidade para muitos dos estudantes, tendo em vista o tipo de necessidade educacional especial que possuem e o tipo de trabalho que almejam.

Diante do exposto, foi possível concluir que a escola constitui-se em uma referência na vida dos alunos com NEEs, o que torna ainda mais importante o papel das instituições de ensino para o desenvolvimento desses indivíduos, principalmente pelo fato de a educação ser um dos pilares para a redução das desigualdades sociais. Ademais, constatou-se que a realidade atual pode ser modificada por meio de diversas medidas que aumentem o acesso das pessoas com deficiência à educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas. **Revista Inclusão**, ano 2, n. 3, p. 31-36, dez. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Sílvia Helena. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 347-381. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a04v05n2.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Edições 70: Lisboa, 2004.

BARROS, W. M. B. **O trabalho Pedagógico no EM, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=441>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BONOMO, Karla Fernandes *et al.* O perfil ideal do docente do ensino médio: observações preliminares. **Revista Saber Acadêmico**, p. 23-28, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista13/pdf/artigos/05.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996a.

_____. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996b.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1999.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2000.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador [do] Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Indicadores [da] Educação: Censo 2010**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763>>. Acesso em: 15 maio 2014.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; ALVES, Márcia Doralina. Mediando a inclusão: as interfaces do fazer pedagógico. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/MEDIAND O%20A%20INCLUS%20C3%83O.pdf](http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/MEDIAND%20A%20INCLUS%20C3%83O.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 351-366, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4386/pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CARRIERI, Sandra; ESPÍNDOLA, Corina Martins. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à Universidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 12., 2012, Veracruz/México. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97855?show=full>>. Acesso em: 20 maio 2014.

CARVALHO, Ana Paula de. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense: o aluno com deficiência em foco**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27815/R%20-%20D%20-%20CARVALHO,%20ANA%20PAULA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4149>. Acesso em: 16 jun. 2014.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/10299>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CIEGLINSKI, Amanda. Vestibular criou cotas para mais abastados, diz Haddad. **Revista Exame.com**, 2 maio 2010. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/vestibular-criou-cotas-para-populacoes-mais-abastadas-diz-haddad-555178>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001.

_____. _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2009.

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Era uma vez... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 173-194, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9721999000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2015.

CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da. **Ensino Médio no Estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/9/TDE-2011-06-02T173947Z-3758/Publico/3667.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2014.

DATASUS. Departamento de Informática do SUS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DUARTE, Cristiane Rose; COHEN, Regina. Acessibilidade aos espaços de ensino público: desenho universal na UFRJ – possível ou utópico? In: NUTAU 2004: demandas sociais, inovações tecnológicas e a cidade, 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.processo.fau.ufrj.br/artigos/Acessibilidade_aos_Espacos_de_Ensino_Publico_-_NUTAU_2.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2014.

DUARTE, Emerson Rodrigues *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; TRINDADE, Zeidi Araujo. Ações de prevenção da deficiência mental, dirigidas a gestantes e recém-nascidos, no âmbito da saúde pública da grande Vitória-ES. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 107-132, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/download/CartilhaDiretrizes2educacao2012.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/regimento_sedu1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

FAGUNDES, Caterine Vila. Transição ensino médio–educação superior: qualidade no processo educativo. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/11212>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FERNANDES, P. D.; SOUZA, V. R. M. A inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. **Scientia Plena**, v. 8, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/808/576>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a04v13n1.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas.

Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 81-92, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300008>. Acesso em: 5 jun. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000300004.pdf>. Acesso em: 29 maio 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988. Disponível em: <<http://ead.ines.gov.br/moodle/pluginfile.php/1/blog/attachment/31/ESTIGMA.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

IMPLANTAÇÃO de Salas de Recursos Multifuncionais. In: Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>. Acesso em: 30 jun. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica [de] 2012** – Resumo técnico. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. **Perguntas frequentes** – Educação Especial. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>>. Acesso em: 1º jul. 2015.

_____. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Parte I: Avaliação de Cursos de Graduação.** Brasília, jul. 2013b. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação: Censo da Educação Superior 2012.** [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. **Censo escolar de 2012 - Estado do Espírito Santo: Ensino Médio** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <monick.br@gmail.com> em 24 jun. 2014.

JORGE, Andreia; FERREIRA, Joaquim Armando. Transição de alunos surdos para o ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-3, p. 335-357, 2007. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1221>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

KREBS, Ruy Jornada. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, ano 2, n. 2, p. 40-45, jul. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin *et al.* Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/03.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; SILVA, Glicélio Ramos. Inclusão da pessoa com deficiência visual nas Instituições de Educação Superior de Belo Horizonte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsb-0151.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306,

maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva** [online], vol. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

MALLMANN, Fagner Michel *et al.* A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. A Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt20.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 30(2), 261-265, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

MOREIRA, Laura Ceretta *et al.* Alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio: percalços da invisibilidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/324-2011.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

MPT. Ministério Público do Trabalho (Brasil). **Pessoa com deficiência e mercado de trabalho**: legislação específica para a inserção e inclusão. 2. ed. rev. e atual. Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2014.

NERI, Marcelo *et al.* Inclusão social e políticas setoriais. In: **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2003. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/deficiencia_br/index2.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 961-1065, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/09.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA, Alessandra da Silva. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 16-27, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2003000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PEIXOTO, Dalila Maria Grandi Monteiro. **Acessibilidade física ao meio edificado do campus universitário da UFES**: discussão, diretrizes de projeto e propostas de ações. 177 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005. Disponível em: <<http://www.prppg.ufes.br/ppgec/dissertacao/2005/Dalila.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

PEREIRA, A. S.; MACHADO, A. M.; CARNEIRO, T. C. J. Avaliação da acessibilidade dos sites eletrônicos das instituições de ensino superior brasileiras. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 23, n. 3, p. 123-142, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/15156/10220>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

PEREZ, Vanessa Silva. Pessoa com deficiência = pessoa incapaz? Um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 883-893, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000400007>. Acesso em: 2 jan. 2014.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PORTO, Patrícia Padilha; MARQUEZINE, Maria Cristina. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 8., 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-020.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

PRADO, Adriana Romeiro de Almeida (org). **Município acessível ao cidadão**. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima, Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal,

2001. Disponível em:
<http://www.rinam.com.br/files/REFERENCIAS_Municipio_acessivel_ao_cidadao.pdf>.
Acesso em: 12 jul. 2014.

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a07.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

REGIANI, Viviane. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava – PR**. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=469>. Acesso em: 28 jun. 2015.

REIS, Dulcilene Saraiva; VELANGA, Carmen Tereza. Sala de recursos multifuncionais e a formação docente: um estudo a partir das escolas públicas de Porto Velho/RO. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CBEE, 5., 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=314>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/07.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2014.

SÁ, Maria José Ribeiro de. A exclusão do corpo deficiente: interfaces entre as representações da normalidade e deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7456_4635.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SALATINI, Rafael. De Robert Castel: A discriminação negativa – cidadãos ou autóctones? **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 3, p. 603-607, set./dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/11.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/santana_es_do_mar.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a05v20n1.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/a/a-epop%C3%A9ia-ignorada.txt>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em escolas estaduais. 101 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp139561.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n1/29847.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/10.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SUDRÉ, E. C. **O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8234>. Acesso em: 10 jul. 2014.

TCU. Tribunal de Contas da União (Brasil). **Relatório de auditoria operacional**: acessibilidade nos órgãos públicos federais. Brasília, 2012.

TEIXEIRA, Larissa Lane Cardoso *et al.* Síndrome de La Tourette: revisão de literatura. **Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia (Impr.)**, v. 15, n. 4, p. 492-500, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-48722011000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º jul. 2015.

UFES. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização de referências**: NBR 6023:2002. Vitória, 2006a.

_____. _____. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos.** Vitória, 2006b.

_____. _____. Comissão Coordenadora do Vestibular. **Dados de atendimentos especiais 2011/2012/2013/2014 CCV** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <monick.br@gmail.com> em 5 ago. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. [Declaração de Salamanca]. **Conferência mundial sobre educação para necessidades especiais: acesso e qualidade.** Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Genebra: Unesco, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 59-81, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/205>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/05.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

VIZACRE, Ana Paula; ZANATA, Eliana Marques. Programa de Iniciação à Docência (PIBID): desafios sobre a formação de futuros professores para atuarem em EJA com alunos com deficiência. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<file:///H:/artigo%20sobre%20intera%C3%A7%C3%A3o%20social%20-%20aluno%20EJA%20com%20defici%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

APÊNDICE A – Normas brasileiras referentes à inclusão educacional de pessoa com deficiência

A) Inclusão à educação:

1. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – art. 54, III – Estatuto da Criança e do Adolescente – Estabelece metas para a Educação Especial.
2. Portaria MEC nº 1.793, de dezembro de 1994 – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
3. Decreto nº 977, de 10 de novembro de 1993 – Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.
4. Lei nº 8.853 de 1994 – Estende aos alunos do ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
5. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 – art. 1º. – Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
6. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – art. 3º, I; art. 4º, III; art. 5º, § 3º; art. 6º, arts. 58 a 60; arts. 91 e 92 – Define parâmetros para a promoção da educação especial no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
7. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 – art. 1º; art. 2º, § 2º, III; art. 6º - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
8. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 – art. 46, I, d – Permite a reprodução de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários.
9. Decreto nº 3.326, de 31 de dezembro de 1999 – Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
10. Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, de 2001.
11. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
12. Portaria MPOG nº 8, de 23 de janeiro 2001.
13. Resolução CNE-CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
14. Portaria MEC nº 2.678, de 2002.
15. Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003 – Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.
16. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 – art. 1º, I a XII; art. 2º, parágrafo único, VII e VIII; art. 7º, parágrafo único; arts. 12 e 19 – Institui a Política Nacional do Livro.
17. Resolução CNE-CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.
18. Portaria AGU nº 102, de 27 de fevereiro de 2004.

19. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 – Institui o PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
20. Resolução FNDE nº 11, de 22 de março de 2004.
21. Resolução FNDE nº 12, de 25 de março de 2004.
22. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005 – Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
23. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 – Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
24. 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.
25. Resolução FNDE/CD nº 004, de 13 de março de 2006.
26. Resolução CNE-CEB nº 3/2006, de 16 de setembro de 2006.
27. Portaria MEC nº 11, de 9 de agosto de 2006 – Institui o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa – Prolibras.
28. Portaria nº 976 de 2006 – Critérios de acessibilidade nos eventos do MEC.
29. Decreto nº 6.094 de 2007 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
30. Decreto nº 6.571 de 2008 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
31. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
32. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 – Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH-3 e dá outras providências.
33. Resolução FNDE nº 10, de 13 de maio de 2010 – Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências.
34. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
35. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 – Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
36. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 – Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.
37. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

B) Inclusão à educação superior:

38. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – ONU, 1990.
39. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial – ONU, 1994.
40. Aviso Circular MEC/GM nº 277, de 8 de maio de 1996 – Apresenta sugestões voltadas ao processo seletivo para ingresso de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

41. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 – Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.
42. Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003 – Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências.
43. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004.
44. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 – Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
45. 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.
46. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 – Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
47. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – art. 30 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

C) Acessibilidade como parâmetro para autorização e reconhecimento de cursos:

48. Portaria MEC nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999 – Estabelece requisitos para a acessibilidade das pessoas com deficiência na autorização e reconhecimento das faculdades particulares.
49. Portaria MEC-GM 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.
50. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 – Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

D) Direito a condições adequadas de acessibilidade e locomoção:

51. Constituição Federal – art. 227, §2º; art. 244.
52. Norma de Serviço IAC nº 2.508, de 1º de julho de 1996.
53. Lei nº 10.098, de 19 de fevereiro de 2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
54. ABNT NBR 13994, de maio de 2000 – Fixa as condições exigíveis na elaboração do projeto, fabricação e instalação de elevadores de passageiros, com o fim de adequá-los com características para transportar pessoas portadoras de deficiência que podem locomover-se sem o auxílio de terceiros.
55. Portaria SEAS nº 06, de 27 de fevereiro de 2002.
56. Instrução Normativa IPHAN nº 01, de 25 de novembro de 2003 – Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica.

57. ABNT NBR 9.050, de maio de 2004 – Estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.
58. Portaria GM-MC nº 122, de 28 de junho de 2004.
59. Decreto nº 5.296, de 2 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.
60. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005 – Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
61. Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006 – Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005.
62. ABNT NBR NM 313, de julho de 2007 – Especifica os requisitos para o acesso e uso seguros e independentes de elevadores por pessoas, incluindo pessoas com deficiências específicas.
63. ABNT NBR 15655-1, de janeiro de 2009 – Especifica os requisitos de segurança, dimensões e operação funcional para plataformas de elevação vertical motorizadas, instaladas permanentemente e planejadas para o uso por pessoas com mobilidade reduzida quando em pé ou sentadas em cadeira de rodas, com ou sem assistência.

E) Prazos e condições especiais para acompanhamento e conclusão de cursos:

64. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (cf. Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975).
65. Resolução CFE nº 2, de 24 de fevereiro de 1981.
66. Resolução CFE nº 5, de 26 e novembro de 1987.
67. Resolução CEPE-UNB nº 48/2003.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para aluno(a)

TÍTULO DA PESQUISA: Acesso à educação superior: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais.

PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS: Monick Barbosa Ribeiro, mestranda em Gestão Pública, e Prof^ª. Dr^ª. Marilene Olivier, orientadora, ambas da Universidade Federal do Espírito Santo.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:

Esta pesquisa tem por finalidade identificar por quais motivos ainda é inexpressiva a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) na educação superior brasileira. De acordo com esse objetivo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes que possuem NEEs e que estão cursando o ensino médio em escolas públicas no município de Vitória/Espírito Santo. Após coletado os dados, eles serão analisados e interpretados à luz da teoria bioecológica (BRONFENBRENNER, 1987), a qual defende que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas condições do meio ambiente, como por exemplo, pelos contextos familiar, educativo, social, econômico, etc. Tendo em vista a natureza da pesquisa e o método aplicado, não há previsão de riscos ou desconfortos.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA:

Ao final da realização da pesquisa, pretende-se contribuir com uma literatura consistente a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao identificar os motivos pelos quais aqueles estudantes não estão ingressando na educação superior brasileira, a Administração Pública – sobretudo os gestores ligados ao Ministério da Educação – poderão estabelecer políticas públicas mais efetivas quanto à inclusão educacional.

ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:

Em qualquer momento, o estudante voluntário e/ou o seu representante legal poderão obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados, estando cientes de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação na pesquisa. Ambos possuem a liberdade e o direito de recusar a participação do representado ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo. Para tanto, será necessário entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, Srt.^a Monick Barbosa Ribeiro e Prof^ª. Dr^ª. Marilene Olivier, pelos telefones 27 99839-7719 / 27 4009-2207, pelo e-mail monick.br@gmail.com ou pelo endereço: Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, *Campus* Universitário Alaor de Queiroz Araújo, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910. É assegurada a assistência do estudante pelo seu representante legal durante toda a pesquisa, bem como é garantido a este o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que ele queira saber antes, durante e depois da participação do representado.

CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:

As identidades dos estudantes voluntários e de seus representantes serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição onde será realizada

a pesquisa. Os resultados obtidos a partir das entrevistas serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, periódicos científicos ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade e para autoridades normativas em educação nacionais ou internacionais, de acordo com as normas legais vigentes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

_____ (*nome do estudante*), portador da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo órgão _____, neste ato representado por mim, _____ (*nome do representante legal*), portador da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo órgão _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento para inclusão do representado acima como sujeito da pesquisa. Fui informado(a) que meu número de registro na pesquisa é _____ e recebi cópia desse documento por mim assinado. Vitória, ____/____/2015.

Assinatura do estudante voluntário

Assinatura do representante legal

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pedagogo(a)

TÍTULO DA PESQUISA: Acesso à educação superior: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais.

PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS: Monick Barbosa Ribeiro, mestranda em Gestão Pública, e Prof^ª. Dr^ª. Marilene Olivier, orientadora, ambas da Universidade Federal do Espírito Santo.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:

Esta pesquisa tem por finalidade identificar por quais motivos ainda é inexpressiva a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) na educação superior brasileira. De acordo com esse objetivo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes que possuem NEEs e que estão cursando o ensino médio em escolas públicas no município de Vitória/Espírito Santo, e também com pedagogo(s) das mesmas escolas. Após coletado os dados, eles serão analisados e interpretados à luz da teoria bioecológica (BRONFENBRENNER, 1987), a qual defende que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas condições do meio ambiente, como por exemplo, pelos contextos familiar, educativo, social, econômico, etc. Tendo em vista a natureza da pesquisa e o método aplicado, não há previsão de riscos ou desconfortos.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA:

Ao final da realização da pesquisa, pretende-se contribuir com uma literatura consistente a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao identificar os motivos pelos quais aqueles estudantes não estão ingressando na educação superior brasileira, a Administração Pública – sobretudo os gestores ligados ao Ministério da Educação – poderão estabelecer políticas públicas mais efetivas quanto à inclusão educacional.

ESCLARECIMENTOS E DIREITOS:

Em qualquer momento, o estudante voluntário e/ou o seu representante legal, bem como o(s) pedagogo(s), poderão obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados, estando cientes de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação na pesquisa. Ambos possuem a liberdade e o direito de recusar a participação do representado ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo. Para tanto, será necessário entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, Srt.^a Monick Barbosa Ribeiro e Prof^ª. Dr^ª. Marilene Olivier, pelos telefones 27 99839-7719 / 27 4009-2207, pelo e-mail monick.br@gmail.com ou pelo endereço: Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, *Campus* Universitário Almor de Queiroz Araújo, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910. É assegurada a assistência do estudante pelo seu representante legal durante toda a pesquisa, bem como é garantido a este o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que ele queira saber antes, durante e depois da participação do representado.

CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS:

As identidades dos estudantes voluntários, de seus representantes e do(s) pedagogo(s) serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição onde será realizada a pesquisa. Os resultados obtidos a partir das entrevistas serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, periódicos científicos ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade e para autoridades normativas em educação nacionais ou internacionais, de acordo com as normas legais vigentes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO:

 [nome do(a) pedagogo(a)], portador da Carteira de identidade nº _____, expedida pelo órgão _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento para participar da presente pesquisa. Fui informado(a) que meu número de registro na pesquisa é _____ e recebi cópia desse documento por mim assinado. Vitória/ES, _____/_____/2015.

 Assinatura do(a) pedagogo(a)

6) Alguém te ajuda a estudar em casa? Quem?

Ambiente: comunidade

- 1) Quais lugares aos quais você mais gosta de ir?
- 2) Você vai com quem?
- 3) Você tem amigos nesses lugares? Quem?
- 4) Há lugares que você frequenta, mas que você não gosta de ir? Por quê?
- 5) Há algum lugar que você gostaria de ir, mas que vai pouco ou nunca foi? Por quê?
- 6) Você tem namorado(a)? Como você namora?
- 7) Você pensa em trabalhar? Por quê?
- 8) Se sim: o que você sabe fazer hoje para trabalhar?
- 9) Há alguma atividade que você gostaria de fazer, mas que hoje você não faz? Por que você não faz?
- 10) Como você se vê no futuro? Você tem algum sonho?
- 11) Você acha que vai conseguir realizar esse sonho? Por quê?
- 12) Você já se sentiu discriminado? Onde?

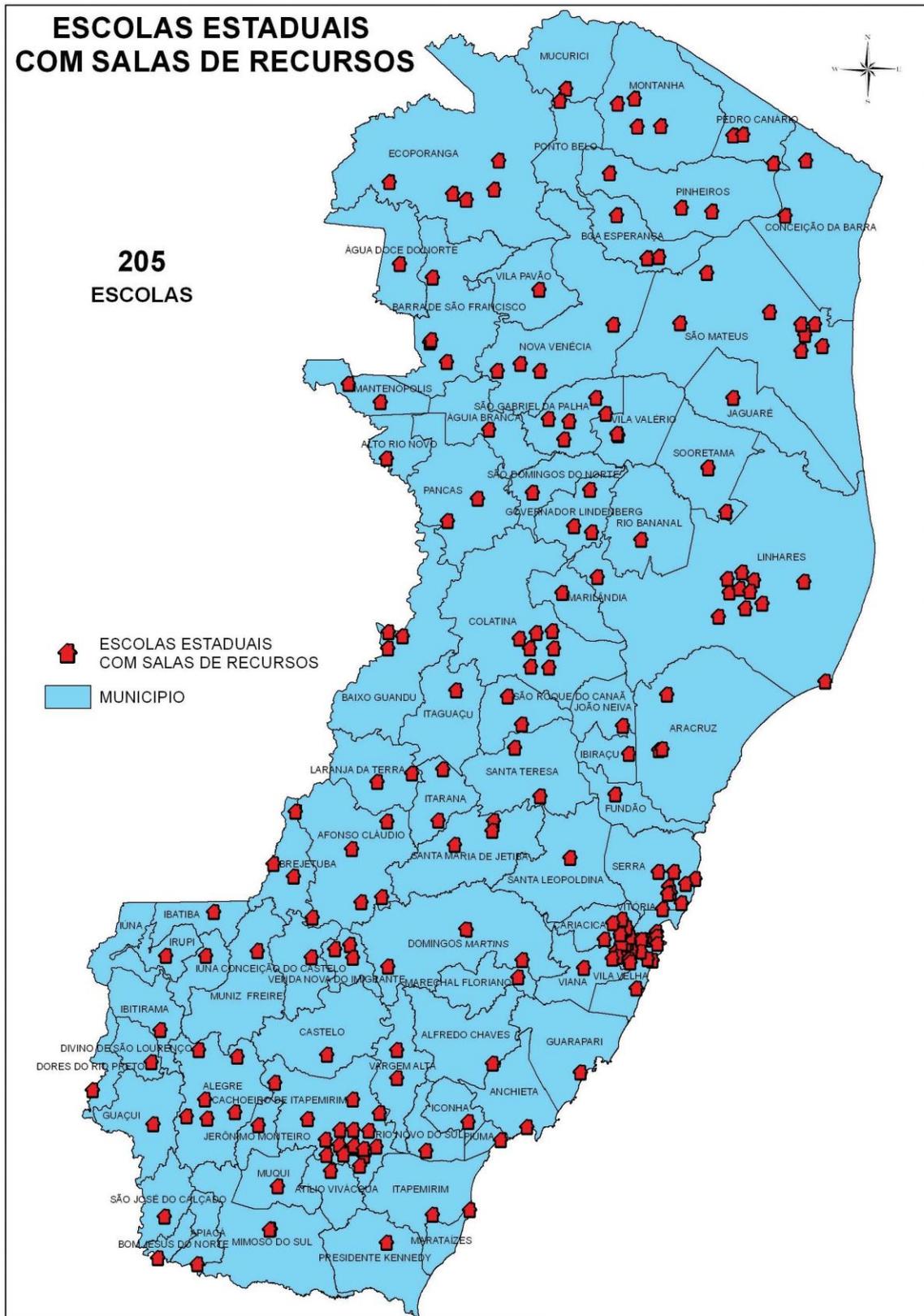
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com pedagogo(a)

Nome: _____

Escola: _____

- 1) Você é pedagogo(a) desta escola há quanto tempo?
- 2) Quais recursos esta escola possui visando à inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 3) Efetivamente, o que esta escola tem feito para garantir a inclusão educacional desses alunos?
- 4) Você sabe se nesta escola há casos de alunos com necessidades educacionais especiais que abandonaram os estudos durante o ensino médio? Quantos?
- 5) Em sua opinião, qual a maior contribuição do ensino médio para os alunos com necessidades educacionais especiais?
- 6) E qual o maior entrave do ensino médio para o desenvolvimento desses alunos?
- 7) O que você pensa sobre o fato de os alunos com necessidades educacionais especiais, ao desejarem, conseguirem entrar numa universidade?
- 8) Com relação aos alunos desta escola que foram entrevistados [listar cada um deles], qual a sua percepção quanto ao desenvolvimento deles e à condição de chegarem ao ensino superior?
- 9) O quanto as famílias desses alunos participam da vida escolar?
- 10) Apesar da legislação no Brasil apresentar um avanço no que se refere à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, e mesmo com a implementação de políticas públicas inclusivas e com a considerável evolução nas matrículas, a presença de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico ainda é inexpressiva, conforme revelam os dados do Censo da Educação Superior. Por qual(is) motivo(a) você acha que isso tem ocorrido?

ANEXO – Escolas estaduais no Espírito Santo com salas de recursos



Fonte: ESPÍRITO SANTO (2011, p. 26).