SILVANA DIAMANTINO FRANÇA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES)

TESE DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Orientadora: Profª Doutora Maria Isabel Barros Morais Costa
Coorientadora: Profª Doutora Liliane Campos Machado

VILA REAL, 2014

SILVANA DIAMANTINO FRANÇA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES)

Orientadora: Profª Doutora Maria Isabel Barros de Morais Costa

Coorientadora: Profª Doutora Lilliane Campos Machado

UTAD

Vila Real – 2014

Tese apresentada ao Programa de Doutoramento em Ciências da Educação Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor sob a Orientação e Coorientarientação da Professora PhD Maria Isabel Barros de Morais Costa e Professora PhD Liliane Campos Machado.

Dedico este trabalho:

a meu pai José Lino Diamantino França (in memoriam), com quem aprendi desde cedo a humildade e a determinação e o valor da Administração Pública;

à minha mãe Dolores Maria, que é para mim exemplo de luta e trabalho;

aos meus irmãos, Gleisinha, Emersom, Ricardo, Nathan, Remington, Vivi, Morgana e França

ao meu filho amado Gabriel Marcos, por ter suportado minha ausência em todos os momentos, com quem aprendo a cada dia o sentido da humanidade e procuro dividir o que sei da vida.

Aos meus sobrinhos queridos pelo apoio especial Ana Paula.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e da capacidade de trabalho.

A Professora Doutora Maria Isabel Barros de Morais Costa, pelo acompanhamento crítico e atento, como orientadora, em todas as etapas deste trabalho, fazendo observações pertinentes que me despertaram para produção acadêmica científica e por aceitar, junto comigo, mais um desafio.

À Professora Doutora Liliane Campos Machado pelo olhar critico e por se dispor em me apoiar nas leituras revisões e orientações.

Aos professores, Dr Armando Paulo Loureiro e Dr. João Bartolomeu, pelas valiosas críticas e sugestões formuladas no exame de qualificação deste trabalho.

Aos professores Drª Maria Cristina Freire Barbosa; Dr°. Armando Paulo Loureiro, Dr° Numo Garrido; Welington Danilo, pelo empreendimento e luta para a viabilização do Doutoramento na UTAD.

À Profª Silvina Fonseca Correa, minha mestre de coração, irmã, amiga, que sempre me incentivou a continuar firme em minha trajetória, como, também, pelo seu estimado apoio, pela sua compreensão e pela sua colaboração para que este trabalho pudesse ser realizado, pelo anjo de bondade que se fez presente em muitos momentos difíceis de minha vida. Sendo assim, sou por tudo.

Ao professor José França Neto, pela revisão feita e pelas valiosas sugestões de redação. Sobretudo, por ele ter compartilhado comigo os sentimentos de ansiedade, de dúvida, de desânimo, bem como de entusiasmo e de confiança na perspectiva de um sucesso no decorrer desta trajetória. Além disso, obrigado pelo seu apoio na redação deste trabalho. Todo o meu afeto e gratidão a você.

Aos professores e alunos sujeitos desta pesquisa, que partilharam com o grupo suas vivências e que tornaram possível esta construção de estudo.

À profª Cibele Milo Veloso pelo apoio e incentivo.

Aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas da Unimontes, pelas suas valiosas sugestões nesta pesquisa e, por isso, louvo-a por sua rica experiência.

Aos colegas do grupo, Janete Freire, Alcibelo Freire; Nadurce, Mércio Antunes;Cassandra,Wellington Calafiory, pelas palavras de força, de incentivo e de determinação.

Aos professores e amigos do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e de Educação da Unimontes, que sempre me incentivaram.

Aos amigos e companheiros acadêmicos bolsistas da Fapemig, os quais jamais esquecerei como vocês são e foram importantes na minha vida. Especialmente, Gisele Ribeiro, Rosana, Ana Paula, Marcos e Sarah Leão.

Aos Colegas do Pibid, especialmente: Lerica Veloso, Cida Guimarães, Sarah Leão, Fernanda Alves, Erika Lucas, Gustavo e Gabriela Souza que assumiram meus encargos em minha ausência para conclusão deste trabalho.

Aos imprescindíveis amigos Coordenadores de área do Programa de bolsas de Incentivo a Docência –Pibid/Capes

Aos amigos e colegas de trabalho Detinha, Dulce Pereira, Clitien Meira, Ariadne, D´Lourdes, Kézia Mirian, Késia Talita, Sarah Cordeiro.

À Universidade Estadual de Montes Claros e a Fapemig pelo apoio para realização deste trabalho.

A Vice Reitora da Unimontes Professora Maria Ivete Soares de Almeida pela confiança e o incentivo sempre.

A Pró-Reitoria de Ensino da Unimontes por meio dos Professores Anete Marília Pereira, Carlos Rogério Ladislau, João Felício Rodrigues Neto e Francely Aparecida dos Santos, pelo apoio e compreensão.

A Pró-Reitoria de Pesquisa da Unimontes pelo apoio prestado nas publicações deste Trabalho.

E, enfim, às funcionárias da Secretaria do Doutorado da Utad, especialmente Maria José, pelo proficiente trabalho e desempenho na

condução da parte administrativa da Instituição. Como, também, a todos os professores do Doutorado.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....V

ÍNDICE GERAL.....VIII

ÍNDICE DE TABELAS.....XII

ÍNDICE DE QUADROS.....XV

ÍNDICE DE FIGURAS.....XVI

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS.....XVII

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....XVIII

LISTA DE SIGLAS.....XIX

RESUMO.....XXII

ABSTRACT.....XXIII

INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO I – SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA E O MÉTODO.....7

1.1. O ENSINO SUPERIOR E OS ALUNOS COM NEE.....7

1.2. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DO PROBLEMA.....10

1.3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....12

1.3.1. ESTUDO DE CASO.....13

1.3.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....16

1.3.2.1. O QUESTIONÁRIO.....16

1.3.2.2. A ENTREVISTA.....18

1.3.2.3. A PESQUISA DOCUMENTAL.....21

1.4. CUIDADOS ÉTICOS.....23

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....24

2.1. INCLUSÃO: PARADIGMAS E PRINCÍPIOS.....24

2.2. TEORIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO.....28

2.2.1. DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO 28

2.2.2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE NEE NA EUROPA: O IMPACTO DO PROCESSO DE BOLONHA 30

2.2.3. LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL 33

2.2.4. MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO MUNDO 36

2.3. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL 37

2.3.1. MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL 41

2.3.2. UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 52

2.4. O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA RESPONSABILIDADE DE INCLUIR ALUNOS COM NEE 55

2.5. ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 59

2.6. TIPOS DE DEFICIÊNCIA 64

2.6.1. DEFICIÊNCIA FÍSICA 64

2.6.2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA 65

2.6.3. DEFICIÊNCIA VISUAL 65

2.6.4. DEFICIÊNCIA MENTAL 66

2.6.5. DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA 66

CAPÍTULO III- A UNIVERSIDADES E OS ALUNOS COM NEE: O CASO DA UNIMONTES 67

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIMONTES 67

3.2. NORMATIVAS SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NA UNIMONTES 70

3.3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS 72

3.3.1. OS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS, A DINÂMICA E AS DIMENSÕES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIMONTES 72

3.3.2. OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CURSOS DA UNIMONTES EM ANÁLISE 77

3.4. ACESSIBILIDADE FÍSICO-ARQUITETÓNICA 116

3.4.1. PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA UNIMONTES: OUTRAS INICIATIVAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEES 121

CAPÍTULO IV – A PERSPETIVA DOS ALUNOS COM NEE E DOS PROFESSORES 123

4.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS SOBRE A CARATERIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS COM NEE 123

4.2. CARACTERIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA UNIMONTES 124

4.3. INTERPRETAÇÃO DAS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM NEE ... 148

4.4. PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES 151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 164

ANEXOS 178

ANEXO I – Nº 77/CEPEX/2003 179

ANEXO II – RESOLUÇÃO Nº 083/CEPEX/2003 180

ANEXO III – RESOLUÇÃO N° 104 – CEPEX/2004 181

ANEXO IV – RESOLUÇÃO Nº 120/CEPEX/2005 184

ANEXO V – RESOLUÇÃO N° 169 – CEPEX/2005 185

ANEXO VI – RESOLUÇÃO N°023 – CONSU/2007 186

ANEXO VII – RESOLUÇÃO N°227– CEPEX/2007 187

ANEXO VIII – RESOLUÇÃO Nº 337 – CEPEX/2008 188

ANEXO IX – RESOLUÇÃO Nº 271 – CEPEX/2009 189

APÊNDICES 190

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS COM NEES 191

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LICENCIATURA DA UNIMONTES 195

APÊNDICE III – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS PORTUGUÊS 197

APÊNDICE IV – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS ESPANHOL 198

APÊNDICE V – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP PEDAGOGIA 199

APÊNDICE VI – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP ARTES MÚSICA 200

APÊNDICE VII – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP ARTES VISUAIS 201

APÊNDICE VIII – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP EDUCAÇÃO FÍSICA 203

APÊNDICE IX – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP HISTÓRIA 204

APÊNDICE X – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 205

APÊNDICE XI – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP FILOSOFIA 206

APÊNDICE XII – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS 207

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de necessidade especial identificados na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 126

Tabela 2 - Renda familiar de alunos com NEEs[1] na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 126

Tabela 3 – Situação Funcional: ocupação dos alunos com NEEs na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 127

Tabela 4 – Tipo de Rede Ensino/ Escola que o aluno com NEE cursou na educaçãoo básica, antes mesmo de ingressar na Universidade - Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 128

Tabela 5 – Tipo de modalidade de ensino cursada pelos Acadêmicos/ Unimontes com NEE na Educação Básica - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 128

Tabela 6 – Tipo de transporte que os alunos NEEs utilizam para ter acesso ao Capus Universitário Professor Darcy Ribeiro – Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 130

Tabela 7 – Opiniões dos Alunos com NEEs em relação ao Sistema de Cotas da Unimontes como fator de inclusão no Ensino Superior - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 132

Tabela 8 – Ambiente de Receptividade da Comunidade Acadêmica/ Unimontes em Relação ao Aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 134

Tabela 9 – Opiniões dos Alunos com NEEs “se sofrem preconceitos ou alguma forma de discriminação na Universidade/ Unimontes” - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 135

Tabela 10 – Percepções dos Alunos com NEEs sobre dificuldades de desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem na Universidade/ Unimontes” - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 138

Tabela 11 – Elementos facilitadores e dificultadores em relação aos aspectos físicos da Unimontes no atendimento especializado ao aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 139

Tabela 12 - Elementos facilitadores e dificultadores em relação aos aspectos curriculares da Unimontes no atendimento especializado ao aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 139

Tabela 13 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o Aluno com NEE e o Departamento de cursos de licenciaturas da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 140

Tabela 14 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o Aluno com NEE e a Secretaria Geral da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 140

Tabela 15 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o Aluno com NEE e a Direção/Gestão Superior da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 141

Tabela 16 - Elementos facilitadores e dificultadores em relação à metodologia dos professores da Unimontes para alunos com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 141

Tabela 17 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o professor e aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 142

Tabela 18 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre aluno com NEE e coordenação de curso de licenciaturas da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 142

Tabela 19 - Elementos facilitadores e dificultadores na Relação entre aluno com NEE e direção de Centros de Ensino Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 143

Tabela 20 - Elementos facilitadores e dificultadores em relação ao Material Didático nos cursos de licenciatura da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 144

Tabela 21 - Percepção sobre infraestrutura: espaços físicos e salas adequados para os alunos com NEEs na Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 144

Tabela 22 - Percepção sobre o desenvolvimento de políticas e princípios para o aluno com NEE na Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011..... 146

Tabela 23 - Percepção sobre ações e estratégias de projetos da Unimontes que visam o desenvolvimento do aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento das dimensões do projeto político-pedagógico 76

Quadro 2 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Letras Português 82

Quadro 3 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol 86

Quadro 4 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia 93

Quadro 5 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Artes Musica 99

Quadro 6 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais 103

Quadro 7 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Educação Fisica 106

Quadro 8 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Historia 109

Quadro 9 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Ciencias Biologicas 111

Quadro 10 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Filosofia 115

Quadro 11 - Identificação dos cursos de licenciatura na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011 125

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organização espacial de abrangencia da Unimontes..... 70

Figura 2 - Representação do Ciclo da Dinâmica do Projeto Político-Pedagógico 73

Figura 3 - Representação do Ciclo da Dinâmica do Projeto Político-Pedagógico 74

Figura 4 - Dimensões do Projeto Político-Pedagógico..... 75

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Ascom/Unimontes – Plataforma elevatória eletrônica para cadeirantes implantada na Biblioteca Central Professor Antônio Jorge, no campus-sede Unimontes Professor Darcy Ribeiro, em Montes Claros, que permite o acesso ao segundo pavimento para leitura e consulta de livros..... 117

Fotografia 2 - Núcleo de Sociedade Inclusiva. – Nusi/Unimontes – promove cursos de Libras e Braille para alunos, professores e servidores do CCH/Campus Professor Darcy Ribeiro 118

Fotografia 3 - Terminal de Banco/Instituição Financeira, com auto-atendimento para Leitura em Braille, no CCH/Unimontes 119

Fotografia 4 - Rampas de acessibilidade no Campus Universitário Darcy Ribeiro, como adaptações arquitetônicas de grande porte construídas pela administração da Universidade Estadual de Montes Claros..... 120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição [%] de Alunos com Necessidades Especiais na Unimontes, M. Claros (MG) março 2011..... 123

LISTA DE SIGLAS

AFOR – FAPEMIG - Agência Formadora – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais

APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

BHTrans – Empresa de Transporte na cidade de Belo Horizonte

BRAILLE - Sistema de Leitura com o tato para cegos criado pelo francês Louis Braille no ano de 1827 em Paris.

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes mentais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEPEX - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CES – Conselho de Educação Superior

CESB - Educação dos Surdos Brasileiros

CESPE – Conselho de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno

CNEC - Campanha Nacional de Cegos

CONED - Congresso Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Para Integrar Pessoas Portadoras de Deficiência

COTEC - Comissão Técnica de Concursos

dB - decibéis

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FAPEMIG - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FEPEG - Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão

FUNAI – Fundação Nacional Indígena

GT - Grupo de Trabalho

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituições de Ensino Superior

Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFES- Instituições Federais de Ensino Superior

INES - Instituto Nacional de educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDI - Laboratório de Educação Inclusiva

LIBRAS - língua brasileira de sinais

MEC - Ministério da Educação Cultura e Desporto

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NUSI - Núcleo de Sociedade Inclusiva

OI - organismos internacionais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PAES - Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPNE - Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROPAE - Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE - Secretaria de Educação Especial

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UEG - A Universidade Estadual de Goiás

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UEZO - Universidade da Zona Oeste – Rio de Janeiro

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

IES – Instituição de Ensino Superior

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo (1) analisar as formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) e(2)as percepções dos professores nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), indagando-se: qual o espaço de legitimação da inclusão escolar-especial na Unimontes para o acesso à educação superior de qualidade e cidadania, através de seu conjunto de saberes e práticas de caráter científico e histórico-cultural acumulado? . Recorreu-se, na teoria, a diversos autores, como Barbosa (2008), Freitas (2005), Zimmermann (2008), Sassaki (1997), Mazzoni (1997) e Carvalho (1997) entre outros que debateram aspectos da inclusão escolar, produzindo uma discussão à volta do nosso objeto.Metodologia: Utilizou-se uma metodologia mista ,em varias fases (1) pesquisa documental em matrículas nos cursos da Unimontes, por meio do Sistema de Cotas, a qual foi coletada nas bases de dados da secretaria geral, da coordenação de cursos, do NUSI,permitiu indicar os alunos com NEE. Logo após, realizou-se uma pesquisa de enfoque quanti-qualitativo, através do (2) questionário aplicado a nove alunos NEEs;(3) de uma entrevista com três professores;(4) e, de uma análise documental, por meio de estudo exploratório-descritivo e interpretativo sobre a concepção e articulação do projeto político-pedagógico (PPP) de 9 cursos de licenciatura da Unimontes Resultado:Relativamente as percepções dos alunos ,a maioria refere a problemas relacionados com as formas de acesso ao conhecimento academico na Universidade , especificamente material didático. Relativamente às concepções e aos métodos de ensino-aprendizagem, os professores disseram que 'não tem nenhum um preparo' tanto na formação inicial quanto na continuada para lidar com alunos com NEEs. O estudo e a análise apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos, vão ao encontro do argumento acerca das diretrizes normativas da educação especial no País, o qual, segundo Brasil (2004) [1], diz que a falta de uma "política de apoio pedagógico para essas necessidades especiais" pode fazer com que esses alunos não estejam na Universidade. Considera-se esta pesquisa como um estudo relevante para o conhecimento, na medida em que se tenta problematizar e analisar o fenômeno da inclusão escolar na universidade, visto que este segmento desempenha um papel importante na legitimação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Palavras – chave: Educação Superior, Inclusão Escolar, Educação, Educação Especial.

ABSTRACT

The present study aims to (1) examine ways of inclusion of students with special educational needs (SEN), and (2) the perceptions of teachers in undergraduate courses at the State University of Montes Claros (Unimontes), asking yourself: what space of legitimation-special school inclusion in Unimontes for access to quality higher education and citizenship through his set of knowledge and practices of scientific and cultural-historical cumulative?. Resorted to, in theory, several authors, such as Barbosa (2008), Freitas (2005), Zimmermann (2008), Sassaki (1997), Mazzoni (1997) and Carvalho (1997) and others who discussed aspects of school inclusion, producing a discussion around our objeto.Metodologia: We used a mixed methodology in several phases (1) documentary research in enrollments in Unimontes through the Quota System, which was collected in the databases of the registry Overall, the course coordinator, the Nusi allowed to indicate pupils with SEN. Soon after, there was a survey of quantitative and qualitative approach, by (2) questionnaire to nine students SEN, (3) an interview with three teachers, (4) and a documentary analysis through study exploratory, descriptive and interpretive on the design and articulation of the political-pedagogical project (PPP) 9 degree courses Unimontes Results: Regarding the perceptions of students, most are related to problems with the forms of access to knowledge in academic University. Regarding the concepts and methods of teaching and learning, teachers said 'has no a training' both in initial training and in continuing to deal with students with SEN. The study and analysis presented in Pedagogical Political Projects, meet the argument about the normative guidelines for special education in the country, which, according to Brazil (2004) [1], says that the lack of a "policy of educational support for these special needs "can make these students are not at the University. Considers this search as a relevant study for knowledge, in that it attempts to discuss and analyze the phenomenon of school enrollment at the university, since this segment plays an important role in legitimizing the teaching, research and extension.

Keywords: Higher Education, School Inclusion, Education, Special Education,

INTRODUÇÃO

O fenômeno da inclusão escolar tem produzido debate crítico acerca da construção do conhecimento nas Universidades brasileiras, por meio da discussão sobre a relação pedagógica entre os saberes e as práticas de alunos especiais e professores nesses espaços acadêmicos.

Neste contexto, este estudo se desenvolveu sobre a perspectiva da inclusão escolar no ensino superior que segundo Sassaki(1997,p.41) é uma das dimensões do processo de inclusão social e pode ser definida como um conjunto de políticas públicas e particulares para levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade.O mesmo autor conceitua a inclusão social como:

> [...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Sassaki(1997,p.41)

Seguindo o mesmo autor(2007,p.1) o paradigma da inclusão escolar vislumbra para o sistema educacional inclusivo o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus estudantes, compreendendo a educação como um direito humano fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária .

Nesta perspectiva, o conceito de educação inclusiva vislumbra a construção de uma escola unitária para todos que, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o processo pedagógico e a escola, bem como as formas, condições e situações de aprendizagem. Em vez de procurar no estudante a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola tem que proporcionar a todos para que obtenham sucesso escolar.

Assim, em vez da pessoa com deficiência ou com necessidades especiais se ajustar aos padrões de “normalidade” aceitos para se inserir nos contextos escolares , é a escola que deve se adaptar para acolher a todos,

sem exceção. Essa mesma lógica chega até o ensino superior . Não é mais o estudante que tem de se ajustar aos padrões de “normalidade” para aprender.Uma vez que a inclusão escolar é entendida, neste estudo, como uma escola para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental. E, como necessidades especiais, aquelas relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências. De acordo com Sassaki (2007, p. 1) “[...] nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência.

Em relação a inclusão escolar na Universidade têm sido observadas diversas iniciativas em várias Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil que, de formas diversas, atendem aos movimentos de inclusão dos cidadãos em vários âmbitos da sociedade, especificamente os alunos com necessidades eduacionais especiais (doravante preferencialmente designados por alunos com NEE).

Trata-se de cidadãos, jovens, jovens adultos ou adultos que apresentam necessidades educativas de alguma forma especias, decorrentes de situações individuais de ordem física ou mental. Estamos, pois, no âmbito da educação superior de adultos com NEE, o que configura uma problemática para a qual só recentemente se têm virado as atenções.

Dessa maneira, ao abordar este fenômeno, este estudo tem como objetivo analisar as formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior no Brasil.

A metodologia seguida foi o estudo de caso, especificamente, o caso da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Para tratar do aspecto conceitual desta discussão, recorremos, na revisão de literatura, a autores diversos, como Barbosa (2008), Freitas (2005), Zimmermann (2008), Sassaki (1997), Mazzoni (1997) e Carvalho (1997) entre outros, que debatem sobre os aspectos da inclusão escolar, produzindo, assim, uma teoria discursiva à volta do nosso objeto de estudo. Foi elaborada ainda uma resenha das iniciativas levadas a cabo por diversas instituições de ensino superior no Brasil.

Norteados por essa problemática, o presente estudo se enquadra nos princípios orientadores de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso.

O estudo de caso caracteriza-se, segundo Godoy (1995), "... como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e objetiva o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação particular" (p.25).

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), faz uso de diferentes fontes de informação por meio das quais o pesquisador recorre a uma variedade de dados coletados em momentos e situações variadas, e, a partir dos quais, pode cruzar informações e confirmar ou rejeitar hipóteses.

Conforme Laville e Dionne (1999, p.156) “(...), a vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa nas possibilidades de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido a restrições ligadas à comparação do caso com outros casos”.

No entanto, o estudo de caso é, frequentemente, criticado. A principal crítica feita a ele é a de resultar em conclusões dificilmente generalizáveis. Afirma-se que essa abordagem dificilmente poderá servir à verificação de hipóteses gerais ou de teorias. (LAVILLE e DIONNE, 1999).

É certo que as conclusões de tal investigação valem, de início, para o caso apreciado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos, mas também nada os contradiz. Pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é, muitas vezes, porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a compreender melhor uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.156).

Optamos pelo estudo de caso, o que permitiu uma análise detalhada sobre o como uma determinada instituição de ensino superior – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes - aborda a inclusão de alunos com NEE.iniciámos com a identificação dos alunos com NEE, com base numa pesquisa documental em matrículas nos cursos de licenciatura da Unimontes,

por meio da coleta de dados no Sistema de Cotas da Secretaria Geral e em informações sobre os alunos NEEs matriculados nos cursos de licenciatura da universidade, levantadas pelo Núcleo da Sociedade Inclusiva (NUSI) da Unimontes.

Prosseguimos com um enfoque quanti-qualitativo, através de questionário aplicado a nove alunos com NEE nos cursos de licenciatura da Unimontes, de uma entrevista com três professores que atuam nesses cursos, e de uma análise documental, por meio de estudo exploratório-descritivo e interpretativo sobre a concepção e articulação do projeto político-pedagógico (PPP) de 09(nove) cursos da Unimontes, onde os alunos que responderam o questionário estão matriculados.

Como afirmam Laville e Dione, as “perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando, à sua maneira, o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem”. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.225).

Segundo Martins (2000), o enfoque “qualitativo” insere-se na complexidade das Ciências Humanas, por fundamentar-se no modo de ser do homem.

> (...) pode-se dizer que só haverá Ciências Humanas se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos, utilizando suas formas de significado compõem discursos reais, revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa. (MARTINS, 2000, p. 51).

A Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, está localizada no município de Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região. A cidade de Montes Claros tornou-se pólo de atração migratória regional por ter apresentado elevadas taxas de crescimento industrial nas últimas décadas e por ter se tornado pólo educacional, cuja participação da Unimontes foi decisiva para a sua consolidação. No entanto, a inserção regional da Unimontes compreende muito mais que a cidade na qual está sediada. Ela abrange municípios do Norte de Minas e dos Vales do

Jequitinhonha e do Mucuri, os quais integram os Distritos Geoeducacionais: 17 (formado pelas regiões Norte, Noroeste de Minas, Central, Alto Paranaíba e Vale do Jequitinhonha) e 18 (composto pelos Vales do Mucuri e do Rio Doce).

Essa tese está organziada em 4(quatro) capítulos, assim sendo:no capítulo I, denominado “Situando o Problema de pesquisa e o Metodo”, trata-se da descrição no campo metodológico desta tese, quando se discorre sobre conceitos e definições do Estudo de Caso e da abordagem quanti-qualitativa, como, por exemplo, acerca de explicações relativas ao questinário, à entrevista e aos doumentos escritos e iconográficos desenvolvidos em suas técnicas de pesquisa.

No capitulo II, denominado “Revisão da literatura”, é feita uma resenha da trajetória histórica da Educação Especial Inclusiva no mundo e no Brasil, abordando também as teorias da inclusão e a nomenclatura que veio mudando ao longo dos anos, abordando brevemente os tipos de deficiências, embasado nas pesquisas bibliográficas e documentais, a fim de analisarmos os avanços da educação inclusiva, a legislação e os programas implantados para inclusão de pessoas com necessidades especiais.

O capitulo III, denominado “O Caso da Unimontes: caracterização ”, parte de um breve roteiro sobre a inclusão de NEE em universides no Brasil, focando depois no caso da Unimontes. É feita uma descrição do contexto onde se desenvolve esta universidade, seguido de o estudo das adaptações curriculares incluindo o histórico da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES até a atualidade, no intuito de construir uma reflexão do assunto estudado. Sendo descritas também as formas como algumas Universidades do Brasil que recebem alunos com NEE, ainda a inclusão no Ensino Superior e sua responsabilidade em incluir alunos com necessidades especiais.

No capítulo IV, denominado “O caso da Unimontes: currículos, adaptações e perspetivas de atores”, abordou-se sobre os aspectos metodológicos da pesquisa documental: um estudo exploratório-descritivo em documentos escritos, a saber, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Instituição estudada e os documentos iconográficos, como fotos, imagens e vídeos sobre a Inclusão na Unimontes, trazendo ainda à análise e discussão dos dados coletados através de questionários que foram aplicados

aos discentes com NEE matriculados nos cursos de licenciatura da Unimontes e, ainda, a entrevista semi-estruturada aos professores dos cursos de licenciatura.

Por fim, são feitas as Considerações finais em que foi possível responder a pergunta inicial.São discutidas tanto as percepções dos alunos quanto dos professores, sobre a inclusão de estudantes com NEEs na Unimontes.Estas percepções põem em destaque o argumento acerca das diretrizes normativas da educação especial no País, o qual, segundo Brasil (2004) [1], diz que a falta de uma “política de apoio pedagógico para essas necessidades especiais” pode fazer com que esses alunos não estejam na universidade, e/ou, ainda, que os referidos “deixem a universidade depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência” (Brasil, 2004) [2]

Assim, este estudo mostrou-se como um estudo relevante para o conhecimento acadêmico, na medida em que se tenta problematizar e analisar o fenômeno da inclusão escolar na Universidade,considerando queessa desempenha um papel importante na legitimação do ensino, da pesquisa e da extensão.

CAPÍTULO I – SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA E O MÉTODO

1.1. O ENSINO SUPERIOR E OS ALUNOS COM NEE

Tendo em vista que a Universidade tem um papel social relevante na relação que se estabelece entre os diversos atores na sociedade, uma indagação central perpassou pelo nosso objeto de estudo, ou seja, *qual o espaço de legitimação da inclusão escolar na Unimontes para o acesso à educação superior de qualidade e cidadania, através de seu conjunto de saberes e práticas de caráter científico e histórico-cultural acumulado?*

Partiu-se do princípio de que a Universidade desempenha um papel importante na formação de cidadãos críticos, éticos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Ademais, conjectura-se que essa importância da Universidade tende a se representar, de forma inclusiva, no seu contexto de atuação, com a legitimação de seu espaço acadêmico-científico para o conhecimento e para a cidadania, onde se tem despertado a consciência de que indivíduos com necessidades especiais (NEE) não podem ser alijados do seu direito de usufruir as vantagens de suas ofertas nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão acadêmica.

Levantaram-se, assim, alguns questionamentos em torno da problemática da inclusão de alunos com NEE no ensino superior. Trata-se de um segmento de cidadãos, já não crianças e raramente adolescentes, que apresentam determinadas necessidades educativas que demandam respostas adequadas por parte das instituições que os acolhem. Essas respostas devem ir no sentido, necessariamente, da sua inclusão para o que deverão ser tidas em conta todas as suas especificidades: cidadãos de pleno direito que, tendo concluído os seus estudos básicos e secundários, querem realizar estudos de nível superior. Muitos destes alunos tem trajetórias de vida certamente desafiantes; as suas idades de entrada no ensino superior, previsivelmente, são superiores à média de entrada deste nível de ensino, portanto, são, previsivelmente, adultos ou jovens adultos quando finalmente ingressam no ensino superior. Estamos, então, em face de uma população com NEE,

maioritariamente já adulta e que, não obstante algumas dificuldades acrescidas, pretende adquirir uma qualificação académica de nível superior.

Quando estes cidadãos ingressam no ensino superior, geralmente já se encontram na fase adulta, tratando-se, portanto, de educação de adultos (no sentido lato) com NEE. Não se trata, assim, de educação básica de adultos, âmbito que tem sido muito estudado, no Brasil, como noutros países. Trata-se de educação superior de adultos com NEE, portanto, um segmento com especificidades diferentes da educação básica de adultos ou da educação de crianças com NEE. Um dos autores consultados contempla a modalidade da educação de adultos no ensino superior (Knox, 1993), sendo que a educação de adultos desenvolve-se em várias modalidades, mas as classificações existentes estão em desenvolvimento, como se depreende em Loureiro (2008).

No que respeita ao ângulo das NEE no ensino superior, também tem sido abordado por alguns autores, ora realizando estudos de caso com vista a procurar formas de inclusão e a evitar o abandono escolar destes alunos (Abreu & Antunes (2011), ora que apresentam propostas sobre adaptações curriculares no ensino superior (Cró, 2009). Também Rodrigues et al (2011) estudaram as perceções sobre os fatores facilitadores e inibidores do sucesso educativo dos alunos com NEE no ensino superior. Inclusão no ensino superior tem a ver, certamenete, com sucesso educativo. Não obstante estes e outros exemplos mais adiante, não podemos referir que haja profusão de estudos sobre a temática.

Trata-se, inegavelmente, assim, de uma população com caraterísticas muito específicas sobre a qual não se encontram facilmente estudos ou sistematizações, sendo de admitir que a presente investigação seja um contributo para o desenvolvimento do conhecimento deste segmento populacional.

Assim, este trabalho desenvolveu-se em torno de várias questões como: *será que os alunos com NEE da Universidade sentem-se realmente incluídos? Os alunos sentem-se atendidos em todas as suas necessidades durante sua permanência na instituição? São viabilizadas ações educativas baseadas nas diferenças individuais dos alunos com NEE? Quais são as dificuldades que os alunos com NEE encontram para permanecer na Universidade e concluir seus*

estudos? O que a Universidade tem desenvolvido em relação a garatir a permanência dos alunos NEE com qualidade, uma vez que o acesso foi universalizado por meio da legislação de cotas? O atendimento oferecido pela Unimontes tem possibilitado respostas ás necessidades especificas destes alunos?

Por meio dessas indagações, tornou-se relevante fazer um estudo acerca dessas questões, no qual pudesse realizar uma análise sobre os desafios, os limites e possibilidades da Unimontes na inclusão dos alunos com NEEs matriculados nos cursos de licenciatura ingressos pelo sistema de cotas –categoria deficiêntes ; ademais se tratou de uma análise que possibilitou identificar a realidade das políticas de inclusão na Universidade em estudo para aqueles alunos.

Sob essa égide, essas foram algumas entre outras indagações que permearam esta pesquisa, o que fez necessário a submissão de um Projeto de Pesquisa intitulado "A Inclusão Escolar na Universidade: Concepções dos Professores e Discentes dos Cursos de Licenciatura da Unimontes", aprovado pelo parecer nº 131/2009 do Conselho de Ética e Camara de Pesquisa e ainda pela Resolução n° 271 – CEPEX/2009, que foi de grande importância para a consolidação desse estudo àcerca da inclusão na Universidade enfocando as concepções de discentes e professores da Unimontes. Esse estudo teve como objetivo investigar as concepções dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos cursos de licenciatura da Unimontes e, além disso, propôs-se identificar, por meio de entrevistas com docentes e análise documental, como os princípios da inclusão vêm acontecendo nos cursos de licenciatura da Unimontes e quais as políticas públicas de inclusão desenvolvidas pela Universidade que norteiam a 'Formação Inicial' nos cursos de Licenciatura, sob a orientação da inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais.

No intuito de alcançar o objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram delimitados:

- Analisar o processo de inclusão dos alunos com (NEE) ingresso pelo sistema de cotas especificamente da categoria deficientes,

nos Cursos de Licenciatura da Unimontes, em relação ao desenvolvimento aos princípios da inclusão para permanência na educação superior.

- Analisar as percepções dos professores que ministram aulas nos cursos de Licenciatura da Unimontes no que se refere ao manejo na sala de aula inerente ao atendimento a alunos com NEE matriculados nos cursos de Licenciatura da Unimontes;
- Analisar as percepções dos alunos com NEE matriculados nos cursos de licenciatura da Unimontes no que se refere á forma como são acolhidos e incluídos na Universidade, identificando eventuais potencialidades e/ou dificuldades na sua permanência na Universidade.
- Analisar as diretrizes constantes nos documentos Projetos Politicos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas da Unimontes relativos a como os princípios,politicas saberes e práticas de inclusão vem sendo desenvolvidos com vista a garantir a permanência com qualidade dos alunos com NEE matriculados na instituição;
- Identificar especificidades relativas à educação superior de alunos adultos com NEE (uma vez que todos os alunos entrevistados tinham mais de 21 anos, situação que é frequente nos casos em que estes alunos alcançam o ensino superior).

1.2. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho caracteriza-se como um Estudo de Caso que reflete sobre a inclusão escolar na perspectiva da educação superior.

O desevolvimento deste projeto não ocorreu de forma linear; começou por ser um projeto descritivo, de índole qualitativa, com análise documental, entrevistas e questionários, mas ainda sem a raiz de estudo de caso que se foi assumindo posteriormente. Uma breve descrição da cronologia do projeto permitirá perceber como a tipologia do estudo de caso mostrou ser aquela que melhor permitia alcançar a grande finalidade do projeto, ou seja, perceber

como é que as universidades, no Brasil, abraçam a causa da educação inclusiva de alunos, geralmente já adultos, com NEE.

Assim,uma vez o projeto de pesquisa aprovado pelo parecer nº 131 do Conselho de Ética e Camara de Pesquisa da Unimontes, as ações desta pesquisa iniciaram durante o 2º semestre de 2010, com a decisão de desenvolver definitivamente o estudo na UNIMONTES. Foi então necessário consolidar estratégias para o levantamento documental e bibliográfico, bem como a identificação e caracterização do universo de pesquisa na Universidade. Neste sentido, durante o processo inicial da investigação, foi aplicada uma pesquisa na Unimontes, nomeadamente na Secretaria Geral, Comissão Técnica de Concursos (COTEC) e Núcleo da Sociedade Inclusiva (NUSI), a fim de identificar e selecionar os alunos com NEE e seus respectivos cursos, períodos, horários onde estavam matriculados e as condições de atendimento que recebiam do ensino superior na Universidade. A finalidade desta prospecção foi averiguar quantos alunos com NEE, ingressos pelo Sistema de Cotas/Unimontes, na categoria deficiente estavam matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade. Também foi feita uma prospecção no sentido de identificar os professores e coordenadores de cursos de Licenciatura da Unimontes, responsáveis por ministrar disciplinas e organizar a vida acadêmica desses alunos.

Em seguida, procedeu-se ao levantamento documental na Unimontes e a Revisão de Literatura, ao explorar conceitos, concepções e terminologias, bem como os fundamentos teóricos metodológicos para subsidiar a pesquisa sobre a inclusão de alunos NEE nas Universidades brasileiras e o debate sobre as perspectivas de inclusão noutros países.

À medida que revisão de literatura decorria, algumas sínteses da pesquisa em andamento, foram sendo divulgadas em eventos ciêntificos da área nas modalidades de comunicações, poster e publicações de artigos,relatórios cientificos objetivando a divulgação dos resultados preliminares desta investigação.As publicações em pauta podem ser conferidas no capitulo de revisão da literatura. Destacamos que com a aprovação do projeto desta pesquisa, junto aos conselhos superiores da Unimontes foi possível obter o apoio financeiro por partes de orgãos de

fomento para o desenvolvimentodas ações.Assim, todas as etapas e atividades de divulgação contaram com o apoio e colaboração de diversas instâncias da universidade, o que corroboru a construção da ideia de que se estaria, porventura, em face de um caso específico de inclusão de alunos com NEE no ensino superior que mereceria uma particular atenção e que permitiria uma compreensão aprofundada da forma como outras instituições de ensino superior no Brasil dão resposta aos desideratos da problemática da inclusão.

Entretanto, foi empreendida a elaboração dos instrumentos e das técnicas de pesquisa a serem utilizadas na metodologia da pesquisa descritiva e de campo, do objeto de investigação, que analisa o fenômeno da inclusão no ensino superior, mais especificamente, na Unimontes, em seus espaços de legitimações para o acesso à Universidade, caracterizando além do universo estudado, as formas de observações e analises por meio de documentos escritos e iconograficos e ainda questionarios com os alunos NEE e de entrevistas, com docentes dos cursos de licenciatura da Universidade.

O estudo de caso perfilou-se assim como a metodologia que melhor poderia organizar a diversidade de pontos de vistas pelos quais se procedia à análise da situação da inclusão dos alunos com NEE na Unimontes, como ponto de interpretação do que se poderia estar a passar nas universidades brasileiras.

1.3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo caracterizou-se como estudo de caso em sua metodologia de pesquisa pela abordagem quanti-qualitativa com a perspectiva de depreender, de forma analítica e crítica, sobre o objeto de investigação. Assim, desenvolveu-se uma abordagem de estudo de caso que envolveu técnicas tanto quantitativas, por meio do questionário, quanto a qualitativas, através da descrição dos resultados das entrevistas bem como da analise documental nos Projetos Politicos Pedagogicos(PPP´s) atinentes aos Cursos investigados e a observação iconográfica sobre a acessibilidade e adptações arquitetõnicas do espaço fisico da Univervidade em questão.

Ao comprender as abordagens metodologicas esta investigação, se caracterizou como qualitativa pelo levantamento de dados realizados numa

perspectiva subjetiva dos “pesquisadores”, uma importância decisiva em comparação ao paradigma tradicional, sem, entretanto questionar totalmente a divisão de papéis entre pesquisador e objeto de levantamento de dados (Kromrey, 1994 apud Maciel, 2010), buscando identificar a presença ou ausência de certo atributo ou objeto no fenômeno sendo observado (Ruiz, 2004 apud Maciel, 2010).

Em outra abordagem, entendemos como pesquisa quantitativa uma vez que atuou em níveis de realidade, na qual os dados se apresentam aos sentidos e obteve, como campo de práticas e objetivos, a condição de trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis (Paulio, 1999 apud Maciel, 2010) mensurando certo atributo, medindo seu grau de presença ou atuação (Ruiz, 2004 apud Maciel, 2010).

Dessa forma, a integração entre as pesquisas quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões, no intuito de ter maior confiança de que seus dados não são produtos de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Esse método não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionário, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e, até mesmo, dados estatísticos.

1.3.1. ESTUDO DE CASO

Este trabalho foi realizado sob o formato de Estudo de Caso, tendo em vista o interesse em descobrir e conhecer o particular, com o objetivo de tornar público uma história de inclusão no ensino superior de NEE, dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

- Nas ciências sociais, em particular, o estudo de caso assumiu frequentemente um papel de relevo na construção de novas teorias. Robert Yin (1989) teorizou sobre as possibilidades desta metodologia, tendo definido o estudo de caso como “um estudo empírico que:

- Investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real; quando
- as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claramente evidentes; e no qual
- são usadas múltiplas fontes de evidência" (Yin, 1989, p. 23)

O estudo de caso é concebido como sendo um estudo dos acontecimentos, dos fatos ocorridos, das eventualidades, dos contextos e conjunturas, das hipóteses, das circunstâncias e prováveis causas. Dentre as diferentes formas de pesquisa descritiva optou-se pelo Estudo de Caso, que Truiños (1990, p. 175) diz ser "considerado um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa". E, como método de pesquisa, é definido por Young (1990, p. 269) como sendo:

um conjunto de dados que descrevem uma fase ou totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

De acordo com Stake (1998, p. 11), "o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes". Para Lüdke e André (*apud* Lima, 1986, p. 17).

> O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso. (Lüdke e André (*apud* Lima, 1986, p. 17)

De acordo com Chizzotti (2010, p. 135-6), o estudo de caso "é uma estratégia de pesquisa bastante comum na clínica psicológica e médica, na atividade educacional, jurídica, empresarial, sanitária e jornalística".

Assim, o estudo de caso:

> Constitui-se, pois em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como ‘casos’, compreedê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões (Chizzotti 2010, p. 136).

Nesse aspecto, o estudo de caso é, sobretudo, segundo Chizzotti (2010, p. 136), “um meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado” (Goode e Hatt, 1979, p.422 *apud* Chizzotti, 2010, p. 136*).*

Dessa maneira,

> Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextuado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos caos individualizados. Pode haver, pois, um estudo de um aluno particular ou de uma dificulades específica de um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particualaridade (Chizzoti(2010, p. 136).

Chizzotti (2010) revela que o estudo de caso ‘pode-se aprofundar o conhecimento de uma organização específica como escola’ no “seu desenvolvimento específico ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou decisão” e a operacionalização dos setores e seus diversos agentes (Chizzotti, 2010, p. 136).

Diante dessa passagem de Chizzotti (2010, p 136), e no que tange a metodologia desta pesquisa, este trabalho se caracteriza por um estudo de caso, à medida que busca aprofundar o conhecimento, analisando as formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (doravante NEE) e as percepções dos docentes nos cursos de licenciaturas da

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, conforme estabelecido no objetivo geral.

Tal como aconteceu nesta pesquisa, o objeto vai sendo delimitado e focalizando à medida que o processo avança; nas fases iniciais, começa-se por realizar explorações com vista a identificar contextos e sujeitos susceptíveis de se adequarem às finalidades da investigação.

Nessa perspectiva, o estudo de caso foi desenvolvido sobre a inclusão no ensino superior de alunos com NEE, dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

O estudo de caso desenrola-se durante um período de tempo relativamente longo (meses ou anos) e compreende diversas técnicas; observação de pessoas e organizações, questionários, entrevistas, análise documental de textos ou de objetos, como programas, fotografias, vídeos, entre outras. Em seguida, são abordas algumas das técnicas utilizadas neste estudo de caso: questionário, entrevistas e análise documental.

1.3.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

No presente estudo, e também por se tratar de um estudo de caso, foram utilizadas várias técnicas de pesquisa, a saber: questionários, observação, análise documental e entrevistas. Alguma da observação teve um caráter exploratório, com vista a melhor desenvolver o presente estudo.

Através de informações na secretaria geral e coordenação dos cursos de Licenciatura, por meio do Núcleo da Sociedade Inclusiva (NUSI) da Unimontes, desenvolvendo, como exposto anteriormente, uma pesquisa quanti-qualitativa.

1.3.2.1. O QUESTIONÁRIO

Este trabalho utilizou como instrumento de pesquisa o questionário, que, segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 203), se define como um

> instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador . Em geral, o pesquisador envia o

> questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Ainda, quanto ao questionário, trata-se, segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 203), de um instrumento de coleta de dados, "construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito" pelo informante e devolvidas ao entrevistador. Quanto à sua forma, as perguntas, em geral, são classificadas, no questionário, em três categorias: *'(1) abertas; (2) fechadas; e, (3) de múltipla escolha'* (Marconi e Lakatos, 2005, p. 203).

Segundo Parasuraman (*apud* Roston, 2000), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do pesquisa.

Nesta perpectiva a população inquirida através de questionário foi composta por graduandos dos cursos de Licenciatura da Unimontes nos campus de Montes Claros e Pirapora, matriculados pelo sistema de cotas, Lei Portador de deficiência, caracterizado nos termos da Lei Estadual n° 13.465, de 12/01/2000 - categoria deficiente.

Ao analisar alguns dados, observou-se, preliminarmente, por meio de estudos exploratorios que, de acordo com as informações levantadas na Secretaria Geral e NUSI/Unimontes, a Universidade acolhe 14 alunos com necessidades especiais matriculados em nove cursos de licenciatura matriculados na modalidade presencial de ensino da instituição, e que ingressaram pelo sistema de cotas-categoria deficiente.

Dando seguimento à pesquisa de campo, paralela ao levantamento da recolha de dados nos setores já mencionados ,foi iniciada a apliacação dos, questionários direcionados aos principais sujeitos envolvidos nessa pesquisa. No entanto, dos 14 acadêmicos, 2 trancaram a matrícula por motivos pessoais. Foram distribuídos 12 questionários, porém, apenas 09 foram devolvidos. Participaram da pesquisa alunos com necessidades especiais de diferentes cursos de licenciatura da Unimontes como Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Letras e Pedagogia, com faixa etária entre 21 a 46 anos. Sobre as implicações de a amostra ser constituída por alunos desta faixa, já adultos, abordaremos nos capítulos subsequentes.

Outrossim, as entrevistas com 03 Professores dos Cursos de Licenciatura e ainda a análise documental em Projetos Pedagógicos de 09 Cursos de Licenciatura bem como as observações diretas por meio de documentos iconográficos dos espaços fisicos da Unimontes.

Na construção dos instrumentos e das técnicas pesquisas, elaborou-se um questionário/formulário para os alunos com necessidades especiais, com 17 questões variando na classificação das perguntas auferidas entre quesitos a serem respondidos como: 'perfil socioeconômico'; 'tipo de necessidade especial'; 'fatores de inclusão na Universidade e seu Sistema de Cotas'; 'formas de discriminações' no espaço universitário; 'dificuldades para o desenvolvimento observadas no processo de ensino-aprendizagem'; 'atendimento especializado para alunos com necessidades especiais na Unimontes'; 'a infra-estrutura física e acessibilidade da Universidade' [rampa de cadeirantes para acesso aos principais prédios/unidades de ensino, salas de aulas, biblioteca central, laboratórios, instalações sanitárias, iluminação, adaptações de recursos audiovisuais e tecnológicos aos materiais didático-pedagógicos].

A elaboração 'pré-teste' do questionário/formulário foi realizada com a finalidade de estruturar e adaptar a linguagem, o vocabulário e as possíveis falhas e ambiguidades verificadas na classificação de perguntas e respostas. Esboçou-se a elaboração de outras técnicas de observação direta extensiva, a fim de sondar informações, valores, conteúdos, métodos, currículos, práticas educativas desenvolvidas pelos professores da Universidade junto ao processo de ensino-aprendizagem voltado para os alunos com necessidades especiais da Unimontes, esses questionários foram respondidos pelos acadêmicos e recolhidos pelos pesquisadores para tabulação.

1.3.2.2. A ENTREVISTA

A entrevista também se caracteriza por um instrumento importante no estudo de caso, visto que apresenta representações de diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato, a fim de uma melhor caracterização, como aborda Stake (1998, p. 63):

> "As duas utilidades principais do estudo de caso são as descrições as interpretações que se obtêm de outras pessoas. Nem todos verão o caso da mesma forma. Os investigadores se orgulham em descobrir e refletir as múltiplas visões do caso. A entrevista é o calço principal para chegar às múltiplas realidades." (Stake,1998, p. 63):

Nesta perspectiva , segundo Marconi e Lakatos (1994: 195), "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". A entrevista é um procedimento de abordagem qualitativa, por meio da observação direta intensiva, utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi e Lakatos, 2005, p. 197-198).

As temáticas das entrevistas originaram-se das questões norteadoras desta investigação, sendo assim, classificadas como categorias de analise a saber: acessibilidade;adptações curriculares;material didático;formação inicial/continuada;processo de interação;plano de ensino, avaliação;políticas da Unimontes.

A partir desta classificação, as unidades de significado e temas que surgiram da exploração do conteúdo das entrevistas foram agrupadas por afinidade e classificadas como subcategorias'. Todo este trabalho investigativo foi acompanhado de muita consulta às referências aqui citadas.

As entrevistas foram transcritas e analisadas através da Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2004), complementadas por Moraes (Cit. Pro Engers, 1994). Essa escolha se justifica pela possibilidade que esta técnica oferece de investigar um objeto ou um problema de pesquisa, tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação, com fins a definição do conteúdo das mensagens, nessa direção, Bardin (2004, p. 42) afirma que a análise de conteúdo é:

> 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

> produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 42)

Os sujeitos participantes desta investigação foram assim denominados: Professores da UNIMONTES atuantes nos Cursos de Licenciatura: PF1, PF2 e PF3.

Nesse viés, os demais instrumentos são de extrema relevância para a execução de tal investigação, como ressalta Gil (1991, p. 122):

> A coleta de dados no estudo de caso é feita mediante o concurso dos mais diversos procedimentos. Os mais usuais são: a observação, a análise de documentos, a entrevista e a história de vida. Geralmente utiliza-se mais de um procedimento. É comum proceder-se a um estudo de caso partindo da leitura de documentos, passando para a observação e a realização de entrevista e culminando com a obtenção de histórias de vida (GIL, 1991, p. 122).

Seguindo esse raciocínio, o autor ainda destaca a importância da observação direta, em razão desta apresentar-se como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. Selltiz et. al. (1967, p. 25 apud GIL, 1994, p. 104) afirmam que: A observação […] pode […] ser utilizada como procedimento científico, à medida que: a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais; e d) é submetida a verificação e controles de validade e precisão.

Nesta pesquisa as observações diretas se referem ao registro por meio de fotografias ocorreram a partir de procedimentos de registros dos objetos iconograficos com vistas a observar acerca da acessibilidade e suas práticas de inclusão para os alunos com NEES da instituição, demonstrando, por meio do registro de fotos e imagens, os diferentes espaços arquitetônico-físicos e o apoio pedagógico aos estudantes especiais na universidade.

1.3.2.3. A PESQUISA DOCUMENTAL

Ao desenvolver, de fato, a pesquisa, este estudo de caso vem prefigurando, através de observações preliminares e estudos exploratórios, uma contextualização e caracterização de seu universo de pesquisa, por meio de estudos documental e bibliográfico,em bases de dados e sistemas de informação de registro acadêmicos da Unimontes.

Para fazer a delimitação progressiva do foco do estudo, as questões surgidas e apresentadas nas análises documentais foram confrontadas em relação aos objetivos desta investigação, logo que começaram as observações e entrevistas.

Nesta direção a realização de pesquisa documental, como mais uma técnica que poderia contribuir para compreender o caso em estudo mostrou-se pertinente . Sobre isto, Fonseca (2004) salienta que:

> Em seu cotidiano profissional, o professor lida permanentemente com os documentos e com a Pesquisa Documental, mesmo quando não o percebe com clareza. Do manuseio de seu material didático, do tratamento da documentação escolar, aos procedimentos de preparação de uma aula, o professor está constantemente em contato e interação com documentos de variada natureza, em situações também diversas (Fonseca, 2004, p.207-211)

Ainda, a pesquisa documental trata-se de uma observação indireta, por meio de consulta a ‘documentos ou registros acerca do objeto de pesquisa estudado, com vista à coleta de informações úteis para o entendimento e a análise do problema’ a ser investigado. Nesse sentido, devem ser pesquisados documentos que reflitam a natureza, a filosofia, a política de uma instituição, os quais são documentados em ‘arquivos públicos e particulares’, como: “leis, ofícios, projetos de lei, atas, regimentos, estatutos, planos de cargos e carreiras, organogramas, contratos sociais, publicações, objetos, vestuários, filmes, pinturas e gravuras” (Michel, 2005. p. 39); (Marconi e Lakatos, 2005, p. 176-184).

Em outras palavras, há diversas formas que caracterizam as fontes documentais em uma pesquisa em Educação. Em sua característica básica, ‘a

pesquisa documental explora e analisa a natureza, o conteúdo e os significados dos documentos, tanto os escritos como os iconográficos' (Fonseca, 2004, p.207-211).

Ao entender melhor os registros em documentos escritos e iconográficos, podemos ter na pesquisa documental esses dois exemplos.

Em relação aos documentos escritos, seus registros são realizados, desde documentos corriqueiros no dia-a-dia até os documentos legais formulados por instituições normativas e políticas na sociedade, tais como: uma certidão de nascimento de uma pessoa; um diário de classe pelo qual contém o registro de atividades escolares e frequência dos alunos; a elaboração de um projeto político-pedagógico da escola; quadros estatísticos do censo escolar, com dados e informações sobre o número de matrículas e a evasão escolar; e, a legislação educacional, como: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil, ou mesmo, a Lei de Constituição da República Federativa do Brasil, [a Constituição Federal de 1988], que estabelece, no seu Capítulo III, Seção I, Art. 205, "a educação, direito de todos e dever do Estado (...)" (Fonseca, 2004, p.207-211).

Quanto aos documentos iconográficos, esses denominam, segundo Fonseca (2004), o "registro de ideias, conhecimentos, valores, situações e eventos por meio da imagem, como fotografias, gravuras, desenhos, pinturas, charges, mapas, entre outros tipos". O documento iconográfico é cada vez mais importante, segundo Fonseca (2004), nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, como Educação, que tem feito uso crescente da iconografia em suas investigações acadêmico-científicas (Fonseca, 2004, p.207-211).

Pelo exposto, compreendeu-se, portanto, que uma análise sobre o assunto passaria então pela delimitação do tema proposto para esta pesquisa, no qual se tentou, nesse sentido, fazer un estudo de caso analisando o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos cursos de licenciatura da Unimontes, na modalidade presencial, e como está acontecendo o processo de inclusão na percepção dos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, tornou-se de extrema relevância identificar os príncípios e políticas da inclusão na Unimontes, nos

cursos de licenciatura e como esses vêm sendo desenvolvidas para que os alunos com NEE matriculados na instituição pesquisada tenham o ensino de qualidade a que tem direito.

Neste sentido, foi realizada uma análise de documental dos PPP com o intuito de verificar os níveis de ocorrências de referencias às NEEs neles contidas.

1.4. CUIDADOS ÉTICOS

Por envolver alunos, todas as etapas de investigação foram orientadas por critérios éticos, preservando o anonimato dos participantes, bem como o consentimento informado (Costa, 2000; Lima, 2006), sendo dispensada atenção especial aos seus discursos, suas práticas, seus valores, seus sentimentos, suas percepções e interesses, visando compreender suas representações e respeitar o seu estatuto e seu lugar, enquanto pessoas e sujeitos da pesquisa. O projeto foi ainda autorizado pelo Conselho de Ética da Unimontes.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1. INCLUSÃO: PARADIGMAS E PRINCÍPIOS

A trajetória da inclusão de pessoas com necessidades especiais, tanto na escola quanto na sociedade, nem sempre foi aceita no decorrer da história da humanidade. Segundo Freitas (2005, p.10), observa-se que, durante a Idade Antiga, a pessoa portadora de necessidades especiais física, por exemplo, era pouco considerada para exercer atividades na sociedade. Dizia-se a esse indivíduo que 'sua deficiência era resultado de forças sobrenaturais'. Além disso, propalava-se, na Idade Média, que 'sua deficiência era resultado da união entre a mulher e o demônio'.

No inicio do século passado (séc. XX), os alunos com necessidades especiais na escola, eram considerados 'um problema para o funcionamento das escolas e a presença deles prejudicava a aprendizagem dos demais colegas em sala de aula (Freitas, 2005,p.12).

Ainda no século XX, nas décadas de 1960 e 1970, inicia-se, porém, 'um novo olhar' sobre esses indivíduos na escola, tratando-os como alunos portadores de necessidades especiais e enxergando suas dificuldades e potencialidades no processo de aprendizagem, através de movimentos de integração e inclusão desses sujeitos na educação. (Freitas, 2005)

Parafraseando Valdés (2004), a Filosofia da Integração pode ser remetida à luta pelos direitos humanos cujo marco foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, logo após a II Guerra Mundial.

Nesta declaração, os direitos das pessoas com alguma deficiência foram explicitamente definidos e seus princípios, desencadearam outro conceito – o de normalização, isto é, tornar as pessoas com deficiência as mais normais possíveis, surgindo daí um novo paradigma – o Paradigma de Serviços, que buscava capacitar, habilitar ou reabilitar as pessoas com deficiência para integrá-las à sociedade, promovendo um movimento de adaptação do indivíduo com necessidades especiais ao meio em que vive, na perspectiva de torná-lo igual ou o mais próximo possível das pessoas normais. No Brasil, o movimento

ampliou-se com o surgimento de “escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais” (SASSAKI, 1997, p. 31).

Desde então, integrar esses indivíduos na sociedade passou a ser um dos objetivos dos Estados, sendo a discussão sobre o tema, o foco de múltiplos estudos e pesquisas a partir dos anos 70 do século passado, bem como de conferências e eventos internacionais como o ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992).Na referida década destacamos o inicio da aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO e o Fórum Mundial de Educação (Dakar, Senegal, 2000).Os dois últimos eventos compuseram e confirmaram, respectivamente, os Programas “Educação para todos” e “Educação Inclusiva para todos”, da UNESCO.

Segundo Nogueira apud Ventura (2009) dessa proposta “emergiu a preocupação com o desenvolvimento humano, vinculando-o à educação e dando ênfase à melhoria da qualidade de vida, que tem como um dos seus suportes a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (NOGUEIRA, 2001, p. 462). Essa década foi fértil em reflexões sobre a educação em nível mundial descreve a autora.

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Nessa conferência reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com objetivo de:

> Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Prosseguido com as refelexões de Nogueira apud,(Ventura,2009 p,29),nesta conferência foi aprovada a Declaração de Salamanca, que explicita

princípios, políticas e prática sobre as necessidades educativas especiais e sua linha de ação. Por esse documento firmou-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada estudante individualmente. Daí, veio à necessidade de construção de novo paradigma – o da Inclusão, que vislumbra o atendimento às necessidades não só dos deficientes, mas de todos os cidadãos.

O Brasil adotou a proposta da declaração de Salamanca já em 1994, comprometendo-se então com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s), publicados em 1998,ratificou diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca e vieram nortear os profissionais da Educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

A diferença entre os Paradigmas de Serviços e o de Inclusão está no deslocamento do eixo de adaptação. Agora não deve ser mais o indivíduo que se adapta ao meio, mas o meio que deve se adaptar ao indivíduo. Assim, impõe-se a construção de espaços que se adaptem aos usos de diferentes pessoas, com ou sem deficiência, de modo a facilitar o acesso, locomoção segura e respeito a todos.

A mesma autora destaca ainda que é significativo demonstrar através de experiências internacionais os esforços que têm sido desenvolvidos para obter ambientes inclusivos nas Universidades e Instituições do Ensino Superior (IES).Assim destacamos a seguir as experiencias da inclusão descritas na pesquisa de (Valdes,2004,p.8 apud Sassaki,2001,p.5)

Nos Estados Unidos, desde o aparecimento da Rehabilitation Act (1973), os campus das universidades tiveram que começar a trabalhar para desenvolver políticas inclusivas para estudantes com deficiências físicas, embora algumas Universidades como a Southern Illinois University já na década de 50 acolhiam, no melhor sentido do termo, alunos com deficiências

oferecendo transporte acessível, adaptando os campus e “oferecendo serviços especializados para alunos com as mais diversas deficiências” (Sassaki, 2001, p.5)

Em 1980, começaram a ser desenvolvidas ações para atender as Dificuldades de Aprendizagem. Posteriormente, a Americans with Disabilities Act (ADA) em 1990, ofereceu instruções específicas de como as IES deveriam fazer mais inclusivos seus ambientes. São inúmeras as publicações acerca do assunto e a base de dados ERIC (Educational Resources Information Center) tem dedicado a este tema o editorial “Estudantes com deficiência nos campus” (CRIB, 2002).

Organizações do terceiro setor (ONG’s) devem ser referidas como focos de discussão e luta pelos direitos das pessoas com deficiência, como exemplo tem-se AHEAD (Asociation of Higher Education and Disability) (http://www.ahead.org/), “Adiante!”, Associação acerca de Educação Superior e Deficiência, organização para pessoas engajadas no desenvolvimento de políticas e no oferecimento de serviços de apoio de qualidade para suprir as necessidades de pessoas com NEE em todas as áreas do Ensino Superior.

Na Europa, múltiplas Universidades desenvolveram programas ou serviços de apoio aos estudantes com deficiências sob o Programa UNICHANCE por iniciativa da Horizon II da União Européia; nascendo com o objetivo de garantir a igualdade de condições e a plena integração dos alunos universitários com algum tipo de deficiência na vida acadêmica universitária (Valdés, 2004,p.10)

Uma vez finalizado o Programa UNICHANCE, e face à necessidade de continuar dando o serviço de assessoramento e apoio a estudantes com deficiência, a Universidade de Valência criou em 30 de abril de 1998, a Assessoria Universitária a Estudantes com Discapacidade, com uma filosofia de trabalho baseada em duas linhas:1) Programa de Equiparação de Oportunidades, segundo bases estabelecidas pelo Grupo XII de HELIOS(Acolhida de Estudantes com Discapacidade no ensino superior) e especificadas na Carta de Luxemburgo, aprovada em 1996 e 2)Eliminação de barreiras através da tecnologia de ajuda, entendida como um amplo número de instrumentos, serviços, estratégias e práticas que são concebidas e aplicadas

para melhorar os problemas de adaptação ao meio dos indivíduos que apresentam algum tipo de discapacidade.

Uma das iniciativas mais interessantes o constitui o ADU (Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad), pertencente ao *Instituto de Integración en la Comunidad* da Universidade de Salamanca, serviço para estudantes com deficiência, comunidade universitária, pesquisadores, voluntários, famílias e pessoas interessadas na temática, que nos dias 24-25 de novembro de 2005 desenvolverão o I Congresso Nacional *Discapacidad y Universidad*, na Espanha, comemorando dez anos de Reuniões e Encontros sobre o tema, desenvolvidos com apoio do *Real Patronato sobre Discapacidad.*

Neste contexto mundial, insere-se como uma outra iniciativa, o desenvolvimento pelo *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC/UNESCO) do Estudo Regional "*Integración de las personas com discapacidad en la Educación Superior".*

2.2. TEORIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

2.2.1. DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Após as discussões sobre o cenario das universidades brasileiras que atuam na perspectiva de Educação Inclusiva, refletiu-se sobre as políticas públicas de inclusão na sociedade. Ao debater o modo de inclusão universal, observou-se várias convergências de aspectos políticos, cujo modelo se associam ao "Estado de Bem-Estar Social", também conhecida *Welfare State* (Estado Providência), desenvolvido por países capitalistas, nos anos de 1945 a 1970. As políticas de *Welfare State* constituiam basicamente pela incorporação dos direitos sociais ao cidadão, visando, sobretudo, 'garantir a todos os indivíduos um padrão mínimo de bem estar econômico e social'. Esses direitos sociais foram entendidos nas políticas públicas do *Welfare State* como sendo os seguintes: a) direito à educação; b) direito ao trabalho; c) direito à tutela da saúde; e, d) direito à assistência social (Dezen Junior *et al*, 2003).

No entanto, com a crise do Estado assinalada, na década de 1980, por meio da perspectiva econômica neoliberal de ruptura do sistema estatal, um outro eixo foi fundamentado no campo das políticas públicas: a focalização.

Para Draibe (1994 *apud* Silva 2002, p. 143-144), a focalização é entendida como “direcionamento seletivo dos gastos sociais, considerando a necessidade e a urgência evidenciada pelas demandas sociais”.

Desse modo, ao lidar com uma política pública da educação inclusiva, entendida ou efetivada, geralmente pelo envolvimento de ações articuladas entre as políticas de governo e seus sistemas educacionais, ofertados pelas instituições públicas aos alunos que apresentam NEEs, observou-se em Carvalho (2002) que esse caráter é universal e passa pela compreensão de “educação para todos”, princípio este formulado pelos Organismos Internacionais, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU) e descritos na declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, que ratificou o compromisso pela educação inclusiva no desenvolvimento da educação especial no ensino regular.

No Brasil, a Convenção da Guatemala foi promulgada pelo Decreto nº 3.956, de outubro de 2001, fato considerado pelos especialistas como um dos mais importantes. Até então, muitas leis dispunham sobre aspectos da inclusão das pessoas com necessidades especiais, inclusive a Constituição Federativa de 1988, no momento em que assegura a todos os cidadãos os direitos sociais, especialmente aqueles portadores de deficiência, tratando do mercado de trabalho e da acessibilidade arquitetônica.

Neste sentido toda essa legislação vigente sinaliza uma preocupação com questões relacionadas à inclusão social no Brasil. E, em relação à inclusão escolar, todas as legislações da Constituição Federal à LDB, passando pela resolução n°. 2/2001 que estabelece as diretrizes para o atendimento educacional as NEE na educação básica , reforçam a obrigação dos sistemas de ensino de fornecer aos estudantes com necessidades especiais categoria deficientes , acessibilidade física, através da eliminação de barreiras arquitetônicas; de transporte e de acessibilidade de comunicação, pelo uso de linguagens específicas, como o braile e a libras para surdos, além de recursos educativos.

Nessa perspectiva, expomos brevemente a seguir as concepções e os tipos de deficiências de acordo com a pesquisa de Pereira (2009).

2.2.2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE NEE NA EUROPA: O IMPACTO DO PROCESSO DE BOLONHA

No documento Eurydice (2010) *Focus on higher education in europe 2010: the impact of the Bologna process*, destacamos sobre a Declaração de Bolonha (1999), também denominada Processo de Bolonha. Este documento foi assinado em 1999 por ministros, responsáveis pela Educação, em 29 Países europeus, referindo-se, nesse sentido, ao estabelecimento do Ensino Superior na Educação Européia, o que impulsionou a criação de procedimentos, isto é, de políticas afirmativas para o ingresso de sub-representantes nas Universidades.

Assim, no que tange aos processos seletivos que recorrem a essas ações afirmativas para ingresso dos sub-representantes ao Ensino Superior, observa-se que, em alguns países, há influência de modo significativo na atitude preconceituosa contra representantes de alguns grupos, principalmente àqueles pertencentes aos NEEs, devido a diversas razões, visto que nota-se, muitas vezes, o baixo desempenho desses, em decorrência não só das dificuldades encontradas antes da admissão no Ensino Superior, como também no próprio decorrer das períodos subsequentes da Universidade, o que também é evidenciado no nosso estudo.

No Reino Unido (Escócia), por exemplo, no que diz respeito a esse quesito, esses conjuntos de medidas adotadas como "iniciativas de admissão justa" são taxadas, como abordado anteriormente, como ‘barreiras significativas’ para ampliação do acesso e permanência desses grupos. A França também demonstra tal evidência ao abordar que estudantes originados de meios desfavoráveis possuem a probabilidade maior de serem afetados pelo insucesso durante o primeiro ciclo, considerando o conhecimento de estudos anteriores, que fez com a França, no objetivo de dimunuir tal disparidade, criasse políticas de orientações a esses alunos, realizando dessa maneira formas de inclusão, visando também a participação integrada desses alunos, além de buscar o desenvolvimento de uma conscientização por parte de todos os acadêmicos. Neste ponto, destaca-se que o fator do baixo nível socio-econômico não é muito mencionado como razão frequente de tais disparidades, embora muitos países observem esses problemas.

Outrossim, no que alude aos sub-representantes do grupo dos NEEs, a que pertence esse trabalho, nota-se que as razões mais citadas refere-se a “insuficiência da infra-estrutura, adaptações, a falta de ensino apropriado, de materiais de aprendizagem e problemas de financiamento”, que é corroborado por situações semelhantes em vários países, incluindo a Estónia e a Hungria, por exemplo.

Seguindo esse raciocínio, alguns poucos países trazem também como elemento dificultador questões psicológicas, derivadas de atitudes negativas relacionadas a deficiência, como é o caso de Liechtenstein e Reino Unido (Escócia), os quais abordam a ausência de uma "cultura de aceitação da deficiência" em instituições do ensino superior e o choque negativo dos estereótipos, como resultado de uma pesquisa qualitativa empírica com alunos com deficiência, que consideram que essas questões são tão importante quanto as necessidades físicas da Instituição.

Nesse viés, acredita-se, conforme diversos autores, na indispensabilidade de um estudo que favoreça não só a identificação e definição de grupos sub-representados, como também de uma abordagem em que se os insira em cada contexto sócio-econômico e cultural do país, visando compreender as políticas destinadas ao acesso e permanência no Ensino Superior e se estão sendo implementadas de fato, o que demonstra mais uma vez a pertinência dessa pesquisa.

Por fim, embora a Declaração de Bolonha nos mostre a preocupação geral dos países europeus em otimizar um melhor ensino para todos, há, não obstante, poucos que demonstram, efetivamente, o compromisso em realizar mudanças atinente aos sub-representantes, visto que se preocupam mais em relação ao quantitativo do que ao qualitativo (Eurydice, p. 30).

Podem ser referidos outros estudos que se ocupam da inclusão de alunos com NEE no ensino superior. Assim, A intregração de alunos com NEE no ensino superior tem sido objeto de alguns estudos que têm tentado acompanhar esste movimiento. Assim, no âmbito de um projeto que tinha em vista o desenvolvimento de indicadores para a educação inclusiva na Europa, Kyriazopoulou & Weber (2009), identificam áreas (identificação de áreas que precisam de atenção em Educação Inclusiva), requisitos (recolha de requisitos

que estabeleçam a qualidade das condições políticas) e respetivos indicadores. Estes autores identificaram as seguintes áreas (pag. 24):

1. Legislação e equilíbrio/coerência entre a educação inclusiva e outras iniciativas políticas.

2. Política nacional clara em matéria de educação inclusiva:

- Adequada posição nacional sobre o conceito educacional de monitorização;

- Conexão entre serviços gerais e especiais; prevenção da emergência de necessidades especiais.

3. Importância do currículo como um ponto de referência:

- Curriculum;

- Certificação.

4. Sistemas de avaliação inclusivos:

- Identificação das NEE através da utilização de abordagens de avaliação formativa/contínua para a aprendizagem, com todos os alunos.

5. Participação dos alunos e pais na tomada de decisão.

6. Correlação entre a educação inclusiva e ao longo da vida/ intervenção precoce na infância.

7. Incentivos à alocação de recursos; financiamento das escolas versus recursos baseados no diagnóstico de necessidades.

8. Financiamento e processos ligados a mecanismos de financiamento.

9. Cooperação intersectorial.

10. Sistemas de apoio interdisciplinar.

11. Formação de professores/formação de profissionais (incluindo o

uso das TIC).

12. Sistemas/culturas que encorajem a colaboração e o trabalho de equipa entre professores.

13. Diferenciação, diversidade e educação multicultural na sala de aula.

14. Sistemas de responsabilização.

Tendo selecionado para uma análise mais aprofundada 3 das 14 áreas - legislação, participação e financiamento - Kyriazopoulou & Weber (2009, pag. 28) referem como indicadores, entre outros, a legislação anti-discriminação que facilite o acesso à formação e ao ensino superior. Outros indicadores são "procedimentos estabelecidos para o acesso, atendimento contínuo e progresso de todos os alunos em todas as fases da educação (pré-escolar, ensino superior, aprendizagem ao longo da vida)".

2.2.3. LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL

No contexto das discussões internacionais atinentes ao paradigma da inclusão escolar, a base legal que embasou as ações inclusivas numa perspectiva mais ampla começa a se consolidar por meio dos debates e reflexões em Assembléias das Nações Unidas, quando "[...] recomendações e planos de ações apresentadas em cinco das doze grandes conferências promovidas por iniciativa da ONU na década de 90 definem orientações diretrizes e metas enunciadas nos projetos políticos na área educacional" (NOGUEIRA, 2001, 359). De acordo com a autora, as cinco conferências que abordam a questão educacional foram:

Conferência Mundial sobre Educação para todos (Jomtien, 1990); Cimeira Mundial em Favor da Infância (Nova Iorque, 1990); Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, 1993), Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (BEIJING, 1995). (Idem)

Em todas as conferências os temas apresentaram relações entre si, no entanto a “pobreza” está presente em todos eles, dando ênfase à dimensão humana e social.

O item 1(um) da Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas destaca o termo "uma sociedade para todos" e o item 4 Solicita ao Secretário-Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010 [“...] A partir de então, encontros, convenções e seus respectivos documentos aceleraram e reafirmaram o processo de abertura da sociedade para aderirem às propostas de inclusão.

Nas últimas décadas do século XX a legislação mundial vem acompanhando as mudanças sociais em direção à inclusão. A caminhada na direção de uma sociedade inclusiva teve outro ganho quando a ONU publicou a Resolução 48/96 - Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Composto de 22 normas, neste documento são apontados requisitos, normas e medidas relacionados à implementação para a igualdade de participação de todas as pessoas na sociedade. Essa Resolução fez concretizar o Programa Mundial relativo às Pessoas com Deficiência, criado pela ONU em 1982. Com ele, oficializou-se o conceito de equiparação de oportunidades (transformação dos serviços da sociedade em benefício de todos). O documento solicita atenção especial para os pobres, mulheres, idosos, crianças, trabalhadores migrantes, pessoas com deficiência, minorias étnicas e refugiados políticos com necessidades especiais.

Em 1983, portanto, antes dessas Resoluções, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) já havia se pronunciado em relação às pessoas com deficiência em dois documentos divulgados sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência, demarcando alguns princípios e ações para políticas públicas inclusivas (CARNEIRO, 2003).

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a inclusão de pessoas com deficiências no mundo do trabalho é assunto de todos: empregados, organizações de trabalhadores, órgãos dedicados às pessoas com deficiências e órgãos comunitários em geral. Também, na área da

educação, alguns países incentivados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) já haviam redigido projetos com o objetivo de democratizar as escolas e torná-las mais acessíveis a todos.

Em 1990 a UNESCO realizou a “Conferência Mundial sobre Educação para todos” que, segundo Nogueira (2001, p. 462) “[...] foi um encontro promovido com o objetivo, entre outros, de enfrentamento dos desafios extraordinários para a Educação, que cresceram, ao longo da década de 80, com o desmoronamento da supraestrutura política.” Seus princípios foram validados pela Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha, quando mais de 90 países se reuniram para discutir a educação inclusiva. Foi aí que o termo “educação inclusiva” foi utilizado pela primeira vez.

A Declaração de Salamanca, enquanto documento legal, foi um dos mais importantes textos referentes à inclusão escolar. O texto afirma que as escolas devem se adaptar aos estudantes, incluindo os que estão à margem da sociedade por preconceitos raciais, econômicos, lingüísticos, éticos ou sociais.

Apesar dos avanços teóricos, o marco da inclusão foi cunhado em 1999, com a Convenção da Guatemala, nomenclatura dada à Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação de Pessoas Portadores de Deficiência. Este documento foi assinado pela Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Esses países comprometeram-se a aprovar medidas legais que ajudassem a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

De acordo com a Convenção da Guatemala, nenhuma diferenciação entre as pessoas pode ser baseada na deficiência. Por ser recente e, ao mesmo tempo, atualizar o conceito de discriminação, para alguns juristas esse documento tem valor de norma constitucional, por tratar de direitos e garantias fundamentais do ser humano.

2.2.4. MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO MUNDO

Convenção nº 159, de 20 de junho de 1983: trata sobre a reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e de princípios e ações para as políticas nacionais de reabilitação profissional e de emprego de pessoas com deficiência;

Recomendação nº 168, de 20 de junho de 1983: discorre sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência, também da OIT, o texto avança nas questões profissionais, discutindo sobre o desenvolvimento de oportunidades para pessoas com deficiência;

Resolução 45/91, de 14 de dezembro de 1990: considerado um dos documentos mais importantes no movimento da inclusão social, esse documento da Organização das Nações Unidas incentiva a sociedade inclusiva;

Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993: estabelece Normas Sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, aponta requisitos, normas e medidas de implementação para a igualdade de participação em diversos aspectos sociais;

Declaração de Salamanca, de junho de 1994: documento fundamental para a consolidação da educação na inclusão. Este documento traz princípios, políticas e práticas inseridos no novo paradigma da inclusão. Nele, as escolas devem se ajustar às necessidades de todos os estudantes, sem exceções;

Convenção da Guatemala, de 20 de maio de 1999: a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação de Pessoas

Portadoras de Deficiência. Considerado um dos importantes documentos referentes à Inclusão Social no mundo. Nela, 20 países firmam o compromisso de apoiar legalmente a inclusão na sociedade;

Carta para o Terceiro Milênio, de 9 de setembro de 1999: empoderamento e inclusão permanente são os princípios defendidos por esse

documento, que define a situação das pessoas com deficiência e propõe medidas de proteção aos seus direitos;

Declaração de Madri, de 23 de março de 2002: estabelece parâmetros para a implementação da sociedade inclusiva;

Declaração de Sapporo: de 18 de outubro de 2002 - Documento nascido da Assembléia da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência, realizada no Japão, com mais de 3 mil participantes.

2.3. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O movimento de inclusão escolar veio a se consolidar no Brasil após a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu as diretirez e princípios para a Educação Inclusiva, ratificando a inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular. Esse documento serviu como o refencial para construção da Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais, outrossim, para direcionar a elaboração da legislação referente ao atendimento desta demanda no Brasil e no Mundo.

Outro aspecto significativo pós declaração de Salamanca (1994), foi a questão da nomenclatura ou terminologia utilizada para se referir aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais que também vem sendo modificada no contexto acadêmicos e tem gerado questionamentos e dúvidas sobre quais designações utilizar. Nesta direção, Rossman (1973) afirma:

> "A tendência atual é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança. (...) Embora a redenominação de antigas categorias reflita em parte as concepções cambiantes e a maior precisão na definição e classificação, ela é antes um reflexo de nossa ênfase cultural na crença democrática de que todas as pessoas nascem iguais e de nossa tentativa de evitar as conotações de inferioridade intrínseca que eventualmente se acrescentam aos termos empregados com referência a grupos de pessoas percebidas como deficientes. Embora os rótulos sejam necessários para alguns fins, há uma tendência a utilizá-los tão pouco quanto possível, em vista dos estigmas associados a muitos deles (...)." (Rossman, 1973 apud. SÁ, 2002).

No que diz respeito à educação, a expressão alunos ‘excepcionais’ passou a ser substituída por ‘alunos com necessidades educacionais especiais’, o MEC adotava a designação ‘portadores de necessidades educacionais especiais’, também havia a nomenclatura ‘portadores de deficiência’, porém ao analisarmos o termo ‘portadores de’ cai na armadilha do léxico que aprisiona o sujeito de portar ou carregar deficiências, necessidades ou direitos. Por isso a expressão passou a ser com ‘necessidades especiais’ ou ‘necessidades educacionais especiais’ como afirma Carvalho (1999, p.59):

> “De ‘excepcionais’, os alunos da educação especial passaram a ser denominados ‘portadores de deficiência’, ’alunos com deficiência’, com ‘necessidades especiais’ ou ‘alunos com necessidades educacionais especiais’, no que se refere à educação escolar.”

Nesta perspectiva, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em Brasília-DF, instituiu as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial no País, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que a estabeleceu como uma modalidade escolar da Educação Básica, sendo, portanto, entendida como:

> Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CONED - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

Assim, a escola passou então a lidar, em sua organização e seus espaços, sob o viés da “inclusão,(...) cujo objetivo principal era fazer com que a escola se tornasse inclusiva, através de um espaço democrático (...) para trabalhar todos (...), sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais” (Brasil, 2001, p. 40) [1].

Nessa sentido, indagamos nesse estudo sobre qual seria a acepção do papel inerente da Universidade em relação aos alunos dos cursos de licenciatura que apresentam necessidades educacionais especiais? Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabeleceu 'o direito das *pessoas com necessidades especiais* receberem o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino', bem como a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n°9394/1996), a educação especial é definida como uma 'modalidade da educação escolar', devendo, portanto, assegurar

> "um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, nalguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação" (Brasil, 2004, p.311) [1].

Prossegindo os nossos estudos teóricos, observou-se que no Brasil há leis, decretos e resoluções que garantem a inclusão escolar para os indivíduos portadores de necessidades especiais; todavia, esses princípios refletem apenas orientações de um marco legal mas que não dialogam ainda, de forma coerente, com a realidade dessas pessoas, que, na maioria das vezes, se caracteriza por atributos complexos e contextos diferenciados.

Sendo assim, para se ter um sistema educacional inclusivo, de acordo com Zimmermann (2008), tornam-se necessárias algumas orientações, como: (1) redefinir a base e estrutura organizacional (reviravolta complexa, mas possível) da instituição; (2) família – escola como rede de apoio; (3) romper paradigmas; (4) partir do princípio de que todas as crianças podem aprender; (5) estabelecer um sistema metodológico que atenda às necessidades especiais na escola; (6) realizar uma prévia reforma de instituição – reforma de mente – reforma da instituição escolar; (7) formular políticas públicas de educação direcionadas à inclusão; (8) motivar educadores (desacomodados) (educação baseada na afetividade e superação de limites); (9) participar, através de posicionamento social.

Dando prosseguimento ao percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil, conforme Freitas (2005),desde o período colonial, a pessoa com deficiência era deixada à margem da sociedade e simultaneamente eram vistos como um ser exótico, esquisito, aberrante e não como alguém diferente que possui os mesmos direitos de todos e que fazem parte da sociedade.

Conforme abordado anteriormente, a trajetória da inclusão de pessoas com necessidades especiais, tanto no contexto educacional de pessoas com necessidades especiais quanto na sociedade, nem sempre foi aceita no decorrer da história da humanidade. Segundo Freitas (2005), observou-se que, durante a Idade Antiga, a pessoa portadora de necessidades especiais física, por exemplo, era pouco considerada para exercer atividades na sociedade.

Nesta direção a inclusão de pessoas com necessidades especiais no Brasil foi se desenvolvendo lentamente devido ao preconceito e aceitação da sociedade, resultando em um “mecanismo discriminatório” (Kafrouni e Souza Pan, 2001).

Ainda no contexto educacional, os sistemas educacionais inclusivos, por sua vez, passam a reproduzir mecanismos discriminatórios e sociais. Possibilitando que os alunos com necessidades especiais tenham dificuldades de inserir-se em um sistema de ensino regular. Kafrouni e Souza Pan (2001:03) afirmam que “a progressiva conscientização social em relação às minorias acaba por pressionar as instituições e as forças a estarem preparadas para atender todos os cidadãos”.

Vale destacar que ao longo dos anos, a sociedade começou a perceber que as pessoas com necessidades especiais deveriam ser incluídas no meio social e se prepararem para assumir o seu papel na sociedade, corroborando com Sassaki (1997, p. 41) que conceitua inclusão social como um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais e gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Percebeu-se que a inclusão social é baseada na aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro

da diversidade humana e de aprendizagem através da cooperação (Palla, 2004 apud Maciel, 2010).

2.3.1. MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL

Serão destacados a seguir como os marcos legais passaram a assegurar condições para um sistema educacional inclusivo nos níveis e modalidades do sistema de ensino brasileiro. Neste aspecto, compreendeu-se que o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil voltadas para uma sociedade inclusiva, mediante as definições extraídas das Diretrizes, implicar-se-ia em uma nova postura no processo de escolarização, propondo no projeto pedagógico (...) ações que favoreçam a interação social (...). Além disso, a escola capacitaria seus professores, preparando, organizando e adaptando para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos que apresentassem *necessidades especiais* (Brasil, 2001). Assim, o movimento da educação inclusiva busca como princípio básico:

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

Destacamos que toda essa legislação vigente de modo geral sinaliza uma preocupação com questões relacionadas à inclusão social no Brasil. E, em relação à inclusão escolar, todas as legislações da Constituição Federal à LDB, passando pela resolução n°. 2 reforçam a obrigação dos sistemas de ensino de fornecer aos estudantes com necessidades especiais acessibilidade física, através da eliminação de barreiras arquitetônicas; de transporte e de acessibilidade de comunicação, pelo uso de linguagens específicas, como o braile e a libras para surdos, além de recursos educativos.

Prosseguindo as nossas análises teóricas, percebemos que, ao longo dos anos, a educação especial passou por mudanças e avanços no atendimento às necessidades educacionais especiais, pois, de acordo com Carvalho (1997), em 1600, época do Brasil colônia, o atendimento escolar especial iniciou-se com um aluno com necessidades educacionais especiais, portador de deficiência física, em uma instituição particular e especializada, em São Paulo.

Em 1835 o Deputado Cornélio França apresentou um projeto propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias. Num contexto legislativo difícil, seu projeto não prosperou.

De acordo com Mozzotta (1996) a evolução da educação especial no Brasil pode ser subdividida em dois períodos diferentes: de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993:

Em 1854, inicia-se em 12 de setembro, por iniciativas oficiais e particulares, o primeiro período da Educação Especial no Brasil. Durante o período imperial, o imperador Dom Pedro I veio atender as pessoas com deficiência visual com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome que mudou para Instituto Nacional dos Cegos e é o atual Instituto Benjamin Constant – IBC. Deve-se ressaltar que essa conquista foi fruto da iniciativa do cego Álvares de Azevedo, que havia cursado o Instituto dos Jovens Cegos de Paris. O médico do imperador, Dr. José Francisco Sigaud, que tinha uma filha cega, se interessando assim pela obra traduzida e publicada por Álvares de Azevedo: "*História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*", de J. Dondet, juntamente ao conselheiro Luiz Pedreira do Couto, encaminhou o projeto para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Em 1857, com a lei nº 839, de 26 de setembro, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, sob influência do diretor do Instituto Borges, de Paris, Ernesto Hüe. Cem anos depois a instituição passou a chamar-se Instituto Nacional de educação de Surdos (INES), pela lei nº 3.198, de 06 de julho. O atendimento feito para surdos e para cegos era precário, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos, sendo um total no país de 15.848 cegos e 11.595 surdos.

Em 1883, foi realizado o 1º Congresso de Instrução Pública, que repercutiu discussões acerca da educação de portadores de deficiência no país.

Na década de 20 as primeiras medidas voltadas para portadores de deficiência física e mental, foram tomadas para melhorar o ensino.

Em 1927, a lei nº 7.870 de 15 de outubro prescreve a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 07 a 17 anos, podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluírem o primário aos 14 anos. No IV Conferência da Associação Brasileira de educação, houve a padronização de uma terminologia para áreas do ensino.

Em 1932, oficializou-se o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo”, que integraria o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum”. Esse ensino emendativo era realizado com pessoas “anormais do físico” (débeis, cegos e surdos-mudos), “anormais de conduta” e “anormais de inteligência”.

Em 1948, é assinada uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo a educação como um direito de todas as pessoas.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE.

Mazzotta (1996) refere-se ao segundo período de 1957 a 1993, em que o governo federal patrocina as campanhas voltadas para portadores de deficiência.

Em 1957, a primeira campanha foi para a Educação dos Surdos Brasileiros (CESB), pelo decreto federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, promovendo à educação e assistência.

Em 1958 é criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”.

Em 1960, foi realizada a Campanha Nacional de Cegos (CNEC), decreto nº 48.252, de 31 de maio. Por conseguinte, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes mentais (CADEME), decreto nº 48.961, de 22 de setembro. Nos seus propósitos, a CADEME tinha por finalidade

promover em todo território Nacional a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Mazzotta, 1996).

Em 1961 entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo qual na lei nº 4.024, de 20 de dezembro, foram citados dois artigos (art. 88 e art. 89), que indicam a integração de pessoas com Necessidades Especiais na comunidade, sendo que a sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino. Neles lê-se:

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

Em 1971, a Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, vem constar que os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1972, na portaria de 25 de maio, formou-se um grupo tarefa de educação especial, elaborando o projeto prioritário nº 35, incluído no plano setorial de educação e cultura 1972/1974. A Educação Especial foi assumida como área prioritária pelo Poder Público.

Em 1973, o presidente do Brasil Emílio Garrastazu Médici, criou em três de julho o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que promoveria

em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Em 1978, na emenda constitucional nº 12, de 17 de Outubro, título IV. Da família, da educação e da cultura, os artigos 175, 176 e 177 dispunham sobre a educação de excepcionais, a educação é direito de todos e dever do estado, sendo assim os alunos necessitados receberão assistência escolar para melhor desenvolvimento.

Em 1986, o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE) que, por meio do decreto nº 93.613, art.3º de 21 de dezembro, foi integrada a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura, como órgão Central de direção Superior, em Brasília:

> Art. 3º. O Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, mantida a sua competência e estrutura, é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), como órgão central de direção superior, do Ministério da Educação.
> Parágrafo único. Fica extinto o Conselho Consultivo da CENESP, cessando o mandato dos seus membros.

Ainda nesse ano, o presidente José Sarney instituiu, no gabinete civil da previdência da república, a coordenadoria para integrar pessoas portadoras de deficiência (CORDE) em 29 de outubro.

Em 1988, o atendimento educacional especializado no Brasil é lei, preferencialmente na rede regular de ensino, quando é promulgada a Nova Carta Constitucional Brasileira. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, estabelece, ainda, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino(Brasil 1998):

> Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

> preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 208 – o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No dia 24 de outubro de 1989, a lei nº 7.853, em seu art. 2º estabelece ao poder público e seus órgãos, que assegure às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos. São explicitos nesse artigo os direitos básicos na área da educação:

> **Art. 2º** Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.
> Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:
> I - na área da educação:
> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
> d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
> e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino

A lei nº 8.069, de julho de 1990, foi incluída no estatuto da criança e do adolescente, que prevê o atendimento especializado a essas pessoas no art. 54:

> **Art. 54.** É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda na década de 90, em 15 de março, a SESPE foi extinta, e suas atribuições, passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

Em 1992, após o impeachment de Collor, procedeu-se a uma nova reorganização ministerial, sendo recriada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação.

Em 1993, foi lançado o Plano Decenal da Educação Para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação. O plano inclui, de modo explícito, os portadores de deficiência como um dos segmentos da clientela escolar, sendo merecedores de “atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade”.

Em 1994, foram organizadas em um único documento as ações e políticas voltadas à educação especial, surgindo dessa forma, a política nacional de educação especial. O Brasil assina a Declaração de Salamanca, que traz a concepção de Educação Inclusiva, a qual defende a necessidade e o direito de inclusão dos alunos no sistema regular de ensino, tendo por princípio uma “Educação para Todos”. Paradoxalmente, no mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de seguir o mesmo ritmo dos alunos ditos “normais”.

Em 1996, no dia 20 de Dezembro, foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96. Nesta, os artigos 58, 59 e 60 tratam da Educação Especial; reafirmam a preferência ao atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, os deveres do estado e da educação pública:

> Art. 58. Entendem-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.
> Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Ainda em conformidade com Carvalho (1999), de acordo com o levantamento de dados do MEC, no ano de 1998 havia registrado 293.403 alunos em condições especiais no Brasil, sendo 58% deles ‘com problemas mentais’; 13,8% ‘com deficiências múltiplas’; 12% ‘com problemas de audição’

e 16,2% restantes ‘com problemas de visão, físicos, de condutas atípicas e superdotados’.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política o Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, vem reforçar os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida.

Em 09 de janeiro de 2001, o governo aprovou a lei nº 10.172, que dispõe sobre o plano nacional de educação, em tramitação no congresso nacional desde fevereiro de 1998. No mesmo ano, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em Brasília-DF, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no País, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro, que a estabeleceu como uma modalidade escolar da Educação Básica, sendo, portanto, entendida como:

> Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (artigo 3°- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001).

Essa lei deixa claro que é crime recusar a matrícula de crianças com deficiência no ensino regular.

Em 2002, a resolução CNE/CP no art. 1 define que a Universidade deve formar professores da Educação Básica preparando-os para, entre outros objetivos, “o acolhimento e o trato da diversidade”. A Lei n.o 10.436/02 – reconhece LIBRAS (língua brasileira de sinais) como meio legal de comunicação e expressão. A Portaria 2.678/08 aprova normas para uso, ensino, produção e difusão do alfabeto braile em todas as modalidades de Educação.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.

No ano de 2004**,** o Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular através do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva favorecer no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007**,** no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC são lançados o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Em 2008, o documento “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” elaborado pela SEESP – Secretaria de Educação Especial do MEC – Ministério da Educação define que todos devem estudar na escola comum. Nesse mesmo ano, pela primeira vez o número de crianças com deficiência matriculadas em escolas regulares (54%) ultrapassa o das que estão na escola especial (46%). O Decreto Legislativo 186/2008 -

ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de emenda constitucional. O Decreto 6571/2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Esses decretos estabelecem que devam ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino.

Em 2009, o Decreto Executivo 6.949/2009 ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, agora diretamente pelo Poder Executivo. E a Resolução nº 4 CNE/CEB estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Vale salientar que as legislações brasileira foram elaboradas num período histórico ainda sob forte influência do paradigma da integração, sendo necessário fazer uma interpretação progressiva de tais leis. As restrições do acesso ao ensino regular, por exemplo, presentes ainda em algumas leis e decretos, devem ser reinterpretados à luz do paradigma da inclusão

Ressaltamos ainda que no cenário nacional, importantes leis e órgãos foram criados, e estes contribuiram muito para a efetivar ações de melhoria da qualidade da educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil, todavia, inferimos que ainda há muito para ser realizado na prática.

Considerando que, conforme nossos estudos bibliográficos na atualidade, a formação adequada dos profissionais da educação é um fator essencial, uma vez que é de suma importância que os referidos tenham capacidade e qualificação para o atendimento adolescentes, jovens e adultos com necessidades especiais.

Atualmente, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que 10% da população brasileira apresenta algum tipo de necessidade especial, o que equivale a 15 milhões de brasileiros com necessidades especiais. É reconhecido que uma porcentagem mínima de 0,3% das instituições voltadas para pessoas com necessidades especiais é de iniciativa federal, ao passo que o atendimento particular é responsável por quase metade de toda Educação Especial. Apesar das marcantes diferenças regionais, as matrículas oficiais desse grupo de alunos não chegam a 300.000 em todo o país. Percebe-se, assim, que há muito descaso dos governantes com a educação especial.

2.3.2. UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Abordaremos, a seguir, sobre algumas Universidades que atuam na perspectiva da Educação Inclusiva no intuito de mostrar a situação que se encontra o processo de inclusão do Ensino Superior brasileiro, e em seguida sobre a Unimontes, que é o objeto do nosso estudo.

No relatório da Unesco (2005), constam dois relatos de experiências de inclusão universitária: A Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual do Ceará. A Universidade de Brasília - UnB, desde a década de 80, sempre buscou soluções e iniciativas para o acesso e a permanência das pessoas com Necessidades Especiais na Universidade. Antecipando a portaria do MEC nº 1679 de 02 de dezembro de 1999 que dispõe a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais; A UnB criou no dia 22 de dezembro de 1999 o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE com o objetivo de "mediar o relacionamento entre a comunidade universitária com deficiência e a Universidade como um todo, proporcionando livre exercício de cidadania para alunos, professores e funcionários" (www.unb.br/ppne). A UnB é referência na inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, servindo como modelo no processo de inclusão de outras IES. A referida instituição aplica todas as leis vigentes, buscando reflexões e mudanças de postura, conscientização da sociedade e a luta do reconhecimento e respeito aos direitos das pessoas com NEE. O Programa de Apoio a Pessoas com Necessidade Especiais "possibilitou consolidar uma política permanente de atenção às pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) e assegurar sua integração à vida acadêmica." (Auad; Conceição, 2009).

O PPNE é integrado por um Grupo de Trabalho (GT) de docentes e acâdemicos da UNB, que é responsável pelo atendimento em Salas Especializadas para os NEE atendidos pelo Programa de Avaliação Seriada – PAS, Vestibulares e concursos promovidos pelo centro de seleção da UnB – CESPE. O GT proporciona a socialização e política de integração com o Decanato de Assuntos Comunitários; organiza o banco de dados acerca das pessoas com necessidades especiais na comunidade universitária, identifica e encaminha as necessidades de adaptação curricular desses alunos,

proporciona suporte acadêmico e tecnológico para os esses alunos, planeja e executa os projetos urbanos no âmbito do campus universitário, divulga o Programa nos meios de comunicação internos e externos à Universidade, é responsável pelas plataformas para os edifícios mais antigos do campus e viabiliza transporte adaptado para pessoas da comunidade universitária com NEE, e, por fim, realiza apoio Psicológico.

Pessoas com qualquer tipo de NEE se enquadram ao programa, até mesmo com problemas que não são considerados deficiência como exemplo, a dislexia. (http://www.unb.br/ppne) (Unesco, 2005). Este programa possui uma sistemática de acompanhamento, por meio de registro da inscrição, no qual especifica o tipo de NEE (Auad; Conceição, 2009, p. 8).

Nota-se que o aluno com NEE já é acolhido pela UNB desde o primeiro momento em que é aprovado no processo seletivo na Universidade, ossibilitando que os NEEs se sintam integrados em um ambiente receptivo e altamente favorável e permaneçam com sucesso no desenvolvimento dos seus estudos.

Identificamos ainda no relatório apresentado pela Unesco (2005), a experiência desenvolvida pela Universidade Estadual do Ceará, que possui um grupo de pesquisa em Educação Especial que é reconhecido por ser os pioneiros no Brasil que desenvolvem políticas de inclusão no Ensino Superior. Este grupo de pesquisa investiga a inclusão de pessoas com necessidades especiais na Universidade do Ceará, desenvolvendo estratégias e elaborando políticas e programas para a inclusão dos NEE'S com o diferencial de apoio a essa diversidade. Sendo assim, Mazzoni (2000) afirma que em algumas IES, existe legislação de apoio aos candidatos com necessidades educacionais especiais no vestibular, mas não há Políticas para a permanência desse aluno na instituição, uma vez que faltam tecnologias mais atualizadas dentro da sala de aula.

Encontramos ainda em Sasazawa (2005) destaque em sua pesquisa sobre o ensino superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá. O referido autor constatou que a Instituição do Estado do Paraná possui políticas públicas e um Programa, que atende os acadêmicos, com NEE, a saber, o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à

Excepcionalidade (Propae), que garantem a acessibilidade dos acadêmicos com NEE. Esse Programa disponibiliza alguns recursos para atender as necessidades destes alunos, todavia, em sua análise, este autor identificou que os NEEs não estão sendo atendidos adequadamente, devido à escassez de materiais adaptados e reproduzidos em Braille para os alunos cegos.Outra lacuna encontrada para este tipo de atendimento é à falta de infra-estrutura que permitiria o livre acesso, além da falta de formação adequada dos professores para lidar com o acadêmico com NEE.

O referido autor comenta ainda que é necessário assegurar a todos os acadêmicos um ensino que irá contribuir para a sua formação, atendendo ás diferenças individuais, ampliando os recursos e serviços para propiciar o desenvolvimento integral e levando em consideração a necessidade específica de cada um, desafio este, que a UEM vem superando ao longo dos anos. (Sasazawa, 2005).

Outra experiência pesquisada foi a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A UDESC apesar de atender poucos alunos com NEE, possui um Laboratório de Educação Inclusiva (LEDI). Este laboratório tem por objetivo oferecer condições de acesso e permanência desses alunos na Universidade pública, dando suporte através de materiais adaptados para as aulas, reprodução de textos em linguagem de Braile, digitalizados ou em áudio.

De acordo com Gois (2009), a inclusão de deficientes no Ensino Superior passa antes por um esforço na educação básica, e neste ponto pode estar a falha do fato de poucas pessoas com necessidades educacionais especiais ingressarem na Universidade. Segundo um artigo da Folha de São Paulo em quatro grandes instituições (Universidades estaduais do Rio de Janeiro, de Goiás, Rio Grande do Sul e a federal do Maranhão) de maior porte que já adotavam pelo menos há três anos a inclusão, foi comprovado que o percentual de deficientes beneficiados sempre foi inferior a 1% do total das vagas ou matrículas (Gois, 2009). Este artigo mostrou que o principal filtro não está no vestibular, sendo que as vagas (pelo sistema de cotas) destinadas às pessoas com necessidades especiais são pouco preenchidas, tendo mais vagas reservadas do que candidatos aptos a elas.Seria de todo o intersesse tentar perceber as razões para tal.

Encontramos ainda na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, informações sobre o crescimento na forma de ingresso dos NEEs, por meio de políticas como programas especializados no ingresso de alunos, principalmente acadêmicos com deficiência visual.

O mesmo autor menciona ainda outras Universidades que adotam o sistema de reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais são: A Universidade Estadual de Goiás – UEG, com 5% das vagas (Lei Nº 14832, de 12 de julho de 2004), a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, com 5% das vagas (Lei Estadual Nº 15.259 de 27 de julho de 2004); a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, com 5% das vagas (Lei Nº 4151/03); a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com 10% das vagas reservadas (Lei de Criação da UERGS, Lei 11.646/01); a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com 5% das vagas (Lei Nº 4151/03); a Universidade da Zona Oeste – Rio de Janeiro – UEZO, com 5% das vagas (Lei Estadual Nº 4151/03); a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, com 5% das vagas reservadas e o Centro Universitário de Franca, com 5% das vagas reservadas para pessoas com necessidades especiais (Lei Municipal de 6287 de 10 de novembro de 2004).

2.4. O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA RESPONSABILIDADE DE INCLUIR ALUNOS COM NEE

Conforme previsto nos objetivos deste estudo, apresentamos a seguir sobre o atendimento aos NEE na Educação Superior. Assim, conforme já descrito anteriormente, sobre marcos legais, à Constituição Federal brasileira de 1988 art. 205, a qual estabelece que a educação é um direito de todos, nesta direção abordaremos sobre o papel e a responsabilidade da Universidade em incluir alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que podemos considerar que o Ensino Superior é uma modalidade da educação, portanto, é direito de toda pessoa, tornando relevante a discussão da Universidade enquanto pólo inclusivo, no atendimento do NEE.

A função social da Universidade implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia e

do próprio ser humano enquanto indivíduo na sociedade (Demo, 1993 apud Castanho, 2005).

Analisou-se, conforme a legislação vigente, que a Ensino Superior vem atuando de forma significativa na formação inicial e capacitação do indivíduo com NEE, isso representa um avanço de grande importância na evolução de uma sociedade.

Ademais, percebemos que a universidade possui a responsabilidades em incluir NEE, nos seus cursos, outrossim, enquanto produtor de conhecimento e formação, tem o dever previsto em lei de ser responsavel não apenas pela garantia do acesso, mas que a permanência e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem possa ser garantida com sucesso. Neste sentido, a legislação garante que a sociedade inclusiva seja beneficiada a partir das ações das instituições de ensino. É de grande importância que a pessoa com necessidade especial não fique apenas instruída pelo ensino básico, mas sim que continue os seus estudos no Ensino Superior.

Sendo assim, o Ensino Superior está aberto a todos e cabe a cada instituição desenvolver adequadamente suas adaptações curriculares em grande e pequeno porte para o atendimento a diversidade. Nessa direção, em conformidade com os documentos da Unesco (2005), até o início da década de 80, poucas pessoas com NEE chegavam a Universidade, devido ao não acesso à educação básica, a serviços de reabilitação, a equipamentos e tecnologias adaptativas, ao transporte coletivo; devido ainda às dificuldades financeiras e ao não reconhecimento dos seus direitos, problemas estes, nalguns casos, têm vindo a ser superados ao longo dos anos. Ocorreu, então, o acesso às Universidades, porém sem adaptações que fossem necessárias para um ensino de qualidade, tornando a entrada restrita dos candidatos, que não exigiam mudanças nos processos seletivos. Com isso, havia barreiras legais dentro das instituições que dificultavam a aprendizagem do aluno e a sua permanência na Universidade.

Neste sentido, vimos que a inclusão dos NEE vem ocorrendo de forma lenta e gradativa, mesmo com os avanços consideráveis da legislação brasileira, já discutidos anteriormente, ainda é necessária a viabilização de políticas inclusivas de acesso e permanência desses alunos na rede pública de

Ensino Superior. Todavia, as restrições de acesso e permanência estão ligadas às condições socioeconômicas e pela própria história de exclusão peculiar a educação superior no país, com tendência a privatização e elitismo (Unesco, 2005). Sob essa égide, Valdés (2004 pg. 20), em sua análise histórica, expõe que o ensino superior no Brasil teve maior repercussão na época do militarismo, mas que era expandida apenas pelo setor privado, havendo maior número de vagas nessas instituições, na década de 90:

> [...] o ensino superior do Brasil é um dos mais privatizados do mundo. Isto começa a dar uma dimensão do caráter historicamente excludente do ensino superior no Brasil. Esta exclusão se torna mais aguda no que se refere aos grupos sociais em desvantagem, como é o caso de pessoas com deficiências. (Valdés, 2004 pg. 20)

É importante destacar que as IES recebam pessoas com NEEs, considerando e reconhecendo a diversidade, valorizando as diferenças e respeitando as particularidades de cada indivíduo. Outrossim, estas instituições devem construir caminhos acessíveis e romper barreiras (físicas, comunicacionais e atitudinais), para que se torne inclusiva.

Assim, vale lembrar que o Ministério a Educação (MEC) tem apoiado às Políticas de Inclusão a pessoas com NEE no Ensino Superior através de projetos nas instituições federais de Ensino Superior (IFES). É dever do Estado garantir educação especializada aos deficientes e a iniciativa privada não pode ser obrigada a suprir carências estatais, que em conformidade com Atique & Zaher (2007), o Estado deverá, por meio de qualquer de suas esferas, promover e fomentar a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior sejam elas públicas ou privadas.

Sendo assim, inferimos, conforme Kruger (2007), que o processo de inclusão nas IES é longitudinal, mas possível de ser realizado, demandando o compromisso e conscientização das pessoas envolvidas neste processo, assim, “estarão sendo respeitados os múltiplos olhares sobre o outro, o olhar do outro sobre nós e do outro sobre os outros, e quem sabe chegar até o estágio onde não se exclua ou onde não necessite incluir, pois todos têm diferenças enaltecidas diariamente nas práticas sociais”. (Kruger,2007, p. 17).

Outro aspecto relevante sobre a Inclusão de NEE no Ensino Superior retirado dos documentos do CENSO/INEP/2009 afirma que a inclusão de pessoas com necessidades especiais em cursos presenciais de graduação aumentou 425% nos últimos nove anos no País. Isso significa que o Brasil alcançou, em 2008, o número de 11.412 portadores de necessidades especiais matriculados em Universidades e Faculdades.

Entretanto, esses alunos com NEE, nas instituições de Ensino Superior, representam somente 0,22% dos mais de cinco milhões de universitários. Existem, portanto, no Brasil mais de 24,6 milhões de portadores de necessidades especiais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), ainda em relação ao atendimento, observou-se que

> Conforme o Censo da Educação Superior de 2010, de 6,3 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação, só 16.328 são identificados como pessoas com deficiência. Desses alunos com deficiência, 10.470 são da rede privada. O dado mostra a dificuldade de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil. (IBGE, 2010).

Diante do exposto, nota-se que, segundo Barbosa (2008), cresce o atendimento é ampliado, conforme divulgado por meio do levantamento anual do Censo Escolar, o número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, mas o acesso dessas pessoas ao Ensino Superior é pequeno. Além do mais, outra dificuldade ainda maior é permanência e o sucesso desses alunos no Ensino Superior, pois a cada avanço na estrutura há menos políticas de assistência especializada, o que acarreta um alto índice de evasão, conforme dados analisados do referido censo.

Considerando que a legislação garante o acesso dos NEEs no Ensino Superior, conforme os dados do Censo já mencionado, o número de matriculados nas IES ainda é ínfimo, considerando a demanda fora do processo de escolarização superior.

Dando sequência ao papel da educação superior e sua responsabilidade de incluir alunos com NEE análise sobre a trajetória histórica da Inclusão na

Unimontes, descreveremos a seguir sobre as adaptações curriculares, referendada por Carvalho (1999) e outros estudiosos da área como ”adaptações de Pequeno Porte”.

2.5. ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme Carvalho (1999), a Universidade deve fazer adequações necessárias à inclusão de pessoas com necessidade especiais, considerando também que são previstos recursos orçamentários para estas adequações dentro da instituição, que só irão favorecer o acesso e a permanência do aluno ao currículo. Por isso, é importante ressaltarmos sobre a importância de se adaptar o currículo das Universidades, para que a mesma se torne uma instituição inclusiva e democrática.

A realização das adaptações curriculares é um meio para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Identificar essas necessidades requer que a Universidade modifique não apenas as suas atitudes e expectativas, mas também se organize na construção real de políticas em instituições de ensino superior para todos.

As adaptações curriculares são modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais.

Aranha Redruello (apud Cró, 2009, p. 10) define adaptações curriculares como sendo “Um conjunto de modificações ao currículo comum que se efetuam para dar uma resposta adequada aos alunos com Necessidades Educativas Diversificadas, sendo algumas delas consideradas especiais.” Na perspectiva de (Costa, apud Cró, 2009), as Adaptações Curriculares referem-se às aprendizagens ou competências, atitudes, materiais pedagógicos, ambientes e atividades que são associadas de forma inequívoca e culturalmente adaptadas e respeitadas para uma determinada faixa etária.

Aranha (2000, p. 9-13) refere ainda que Adaptações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais, como o acesso ao Currículo; a

participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação acadêmica tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração do Projeto Pedagógico e do Plano de Ensino do Professor.

O Projeto Pedagógico compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. A essas, denomina-se Adaptações Curriculares de Grande Porte[1].

Outras compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. A essas, então, se denomina Adaptações Curriculares de Pequeno Porte[2].

Em atenção às pessoas com NEE para ingressarem no Ensino Superior, o Ministério da Educação (MEC) criou a Portaria nº 1679 de 02 dezembro de 1999, em seu art. 1º pelo qual "Determina que sejam incluídos nos instrumentos, destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais." (Valdés, 2004 p.22). Nesse sentido, percebe-se que a portaria dispõe sobre os requisitos de acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais para instruir processos que autorize o reconhecimento dos cursos e o credenciamento de instituições superiores. Os requisitos propostos pela portaria são atinentes à provisão de intérprete de língua de sinais, eliminação de barreiras arquitetônicas e salas de apoio com tecnologia que atenda a necessidade do aluno.

[1] No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999) são chamadas Adaptações Curriculares Significativas, mantendo-se a denominação utilizada na Espanha. Considerando que o vocábulo "significativo" em espanhol tem um significado diferente do que tem em português (vide Aurélio) optou-se por adotar "de Grande Porte" por melhor descrever o que se pretende.

[2] No documento original PCN – Adaptações Curriculares (1999) denominadas Adaptações Curriculares Não Significativas, pela manutenção da denominação utilizada na Espanha. Considerando que "não significativo", em português, tem um significado diferente do que tem no espanhol, referindo-se a algo que "não significa", que "não expressa (o significado) com clareza", optou-se pela utilização do termo Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, por considerar que este descreve melhor a natureza do fenômeno em questão.

Nesta mesma portaria em seu art. 2º, lê–se:

> Art. 2º. A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos tendo como referência à Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.
> Parágrafo único. Os requisitos estabelecidos na forma do caput, deverão contemplar, no mínimo:
> **a) para alunos com deficiência física**
> - eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo;
> - reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços;
> - construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
> - adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
> - colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
> - instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;
> **b) para alunos com deficiência visual**
> - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
> - máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computado sistema de síntese de voz;
> - gravador e fotocopiadora que amplie textos;
> - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de audio;
> - software de ampliação de tela do computador;
> - equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal;
> - lupas, réguas de leitura;
> - scanner acoplado a computador;
> - plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille.
> **c) para alunos com deficiência auditiva**
> - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
> - quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
> - flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
> - aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);

> - materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos.

Para que os diversos caminhos de acessibilidade sejam construídos e executados no Ensino Superior, é necessário que as diversas áreas de atuação das Universidades tais como “espaço físico, higiene ambiental, coordenação de cursos, docentes, discentes, direção, secretaria acadêmica, processo seletivo, biblioteca, etc.” (Renders, 2007, p.5), desenvolvam um processo de diálogo e de relações entre si.

As instituições de Ensino Superior devem possibilitar uma comunicação eficaz, sem ruídos (falhas no processo educacional). Para haver a construção da comunicação na comunidade acadêmica, a Universidade deve programar alguns instrumentos e buscar apoios humanos, tais como:

> O reconhecimento e a utilização da LIBRAS (processo de comunicação entre professores e alunos, a inserção de intérpretes - seja em eventos ou em sala de aula, instalação de telefone para pessoas surdas,etc.);
> O reconhecimento e a utilização do BRAILLE (processo de comunicação entre professores e alunos, a aquisição de livros em Braile, confecção de provas em Braile, instalação de diretórios em Braile no campus universitário, etc.);
> A implementação de uma Biblioteca Digital para pessoas cegas (Lei 9.610/1998), bem como a instalação de softwares ledores de tela nos laboratórios de informática e na Biblioteca;
> A confecção de material ampliado para pessoas com baixa visão ou a disponibilização de equipamento que amplie textos;
> A utilização de sistema de comunicação online, como espaço importante de veiculação de mensagens entre professores e alunos. (RENDERS, 2007, p.6)

Portanto, é evidente a necessidade da inclusão da LIBRAS e BRAILLE nos currículos das Universidades para que, quando as universidades recebam alunos com tais necessidades, já estarem preparadas encarando estes alunos, não como “sujeitos dificultadores” mas sim “sujeitos do processo”.

As instituições como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal têm o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos (Castanho, 2005).

Portanto, as adaptações curriculares devem dar respostas educativas que favoreçam a todos os alunos, principalmente os que apresentam necessidades educacionais especiais, com o intuito de esses participarem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível e, nessa perspectiva, em conformidade com os pressupostos elucidado em (Aranha, apud Cró, p 9-13), estas adptações compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações na elaboração dos Projetos Pedagogicos que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira e jurídica.

Com efeito, e em paralelo à revisão de literatura, foi elaborado a comunicação, sob forma de pôster, intitulada "Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes", que foi apresentada no *II Congresso em Desenvolvimento Social e II Seminário Norte-Mineiro de Ensino e Pesquisa em História da Educação: desenvolvimento e educação em uma perspectiva histórica/Unimontes*, financiado pela FAPEMIG. Para o pôster, foi elaborado um texto científico, sob a forma de *banner*. Ainda, foi elaborado um resumo simples para divulgação, bem como sua publicação na "Programação e Caderno de Resumos" do *II Congresso.*

Também foi elaborado outro texto acadêmico abordando as principais discussões sobre concepções e métodos para alunos com NEE nas instituições de ensino superior, bem como a demarcação legal da inclusão no ensino superior desses indivíduos no Brasil. O texto foi redigido, sob forma de artigo científico e publicado *na Revista Ciranda* – Departamento de Educação/Unimontes.

Em seguida, houve mais uma apresentação sob a forma de comunicação oral, intitulada "Inclusão na Universidade: a Unimontes e seus aportes no desenvolvimento de alunos com necessidades especiais", durante o *I Colóquio Educação e Saúde: percorrendo caminhos na diversidade*, que foi realizado pelo Departamento de Educação e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação na Diversidade e Saúde (GEPEDS), da Universidade

Estadual de Montes Claros (Unimontes), grupo este que participamos como membro vinculado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse aspecto, entendeu-se que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Naiconais(Brasil,2001) os alunos com necessidades especiais (ou necessidades educacionais especiais) devem ser considerados na Universidade, em quaisquer situações e condições, como: (1) 'com problemas mentais'; (2) 'com deficiências múltiplas'; (3) 'com problemas de audição'; (4) 'com problemas de visão'; (5) 'com problemas físicos; (6) 'com problemas de conduta' e (7) 'com altas habilidades/superdotados (Brasil, 2004, p. 202-210) [1]. Para FERREIRA (1999), *Portador de necessidades especiais* (Educação Especial): Indivíduo que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, ou múltipla, ou condutas típicas (v. conduta típica), ou altas habilidades (q. v.), necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar, ou minimizar, suas dificuldades. No contexto escolar, costuma ser chamado portador de necessidades educacionais especiais (Ferreira, 1999).

Nesta pesquisa análise sobre os desafios, os limites e possibilidades da Unimontes na inclusão dos alunos com NEEs matriculados nos cursos de licenciatura ingressos pelo sistema de cotas – categoria deficiêntes possibilitou identificar os aspectos gerais sobre as deficiências caracterizadas pela OMS, descritos a seguir

2.6. TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Pereira (2009) define sobre as deficiências, a saber, a deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiências múltiplas, no intuito de propor uma reflexão, a fim de uma melhor refelexão de características pelas quais se podem identificar as necessidades especiais.

2.6.1. DEFICIÊNCIA FÍSICA

É a 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 (Decreto nº 5.296/04, art. 5º, §1º, I, “a”, c/c Decreto nº 3.298/99, art. 4º, I).

2.6.2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA

É a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Decreto nº 5.296/04, art. 5º, §1º, I, “b”, c/c Decreto nº 5.298/99, art. 4º, II).

2.6.3. DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com o Decreto nº 3.298/99 e o Decreto nº 5.296/04, conceitua-se como deficiência visual:

- Cegueira – na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- Baixa Visão – significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- Os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°;
- Ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Também há a inclusão das pessoas com baixa visão a partir da publicação do Decreto nº 5.296/04, que define sobre as pessoas com baixa visão são aquelas que, mesmo usando óculos comuns, lentes de contato, ou implantes de lentes intra-oculares, não conseguem ter uma visão nítida. As pessoas com baixa visão podem ter sensibilidade ao contraste, percepção das cores e intolerância à luminosidade, dependendo da patologia causadora da perda visual.

2.6.4. DEFICIÊNCIA MENTAL

De acordo com o Decreto nº 3.298/99, alterado pelo Decreto nº 5.296/04, conceitua-se como deficiência mental o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 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. (Decreto nº 5.296/04, art. 5º, §1º, I, “d”; e Decreto nº 3.298/99, art. 4º, I).

2.6.5. DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

O Decreto nº 3.298/99, conceitua-se também deficiência múltipla como associação de duas ou mais deficiências. Definindo a deficiência múltipla, como a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa.

Conforme objetivado nesta pesquisa, discutiu-se como os princípios da inclusão vem sendo desenvolvidos ensino superior. No capítulo III, são discutidos os currículos dos cursos de licenciatura da Unimontes e ainda são caracterizadasm as políticas desenvolvidas pela UNIMONTES para a Formação Inicial nos cursos de Licenciatura com orientações inclusivas para alunos com NEE, ingressos pelo sistema de cotas, e nesta perspectiva é que analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos de alguns cursos da Unimontes.

CAPÍTULO III- A UNIVERSIDADES E OS ALUNOS COM NEE: O CASO DA UNIMONTES

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIMONTES

A Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, está localizada no município de Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região, situada, especificamente, no Norte de Minas Gerais. A cidade de Montes Claros tornou-se pólo de atração migratória regional por ter apresentado elevadas taxas de crescimento industrial nas últimas décadas e por ter se tornado pólo educacional, cuja participação da Unimontes foi decisiva para a sua consolidação.

O Norte de Minas, os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri estão inseridos na nova delimitação da Região Semi-Árida do Brasil, atendida pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. São áreas de baixo índice de desenvolvimento humano que convivem com ífima média anual de chuvas e grande risco de seca.Além das regiões supracitadas, a Unimontes atende uma significativa parcela de alunos advindos do sul da Bahia, transformando Montes Claros em um Pólo estudantil de grande importância regional e interestadual.

Os indicadores apresentados incentivam a reflexão sobre a relevância da existência de IES públicas que gerem a produção de conhecimento indispensável ao crescimento econômico, social, científico e cultural das regiões menos desenvolvidas de Minas Gerais. Apesar do crescente aumento da oferta de ensino superior, na região, esses indicadores ainda explicam e exigem uma maior atenção para a represada demanda por ensino superior.

Não obstante a presença da Unimontes, na maioria dos municípios, algumas distorções foram detectadas, como por exemplo a continuidade da oferta de cursos, cuja demanda do mercado de trabalho encontra-se satisfeita. Estas distorções estão sendo corrigidas através da suspensão de cursos e da criação de outros, observada a vocação econômica da região. Neste sentido, objetivando consolidar o processo de expansão e para melhor atender a demanda de sua área de atuação, a Universidade, cumprindo metas

estabelecidas no PDI 2005/2009, se organizou em pólos microrregionais a partir de seus campi já implantados e propôs a criação de novos campi e núcleos. Para atender à nomenclatura adotada pelo MEC, para o Programa Pró Licenciatura e para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, os núcleos foram denominados de pólos. Com a expansão das Universidades Federais, em cumprimento à sua responsabilidade para com a Educação Superior na região, a Unimontes pretende retrair-se um pouco reorganizando alguns pólos e excluindo dois dos pólos indicados no PDI 2005/2009. Considerando a necessidade de rotatividade dos cursos, será nos pólos, abaixo descritos, que a Unimontes irá focar e organizar sua atuação no período 2010/2014, podendo incluir, transferir ou agrupar outros, observada a necessidade regional ou o esgotamento das demandas.

A reorganização dos campi, núcleos e pólos pretendeu consolidar a Universidade nas microrregiões onde ela já possui uma atuação regular. A ampliação de campi ou núcleos para oferta de Ensino Superior, ou de Cursos Técnicos somente se dará em áreas com baixo percentual de acesso a essa modalidade/nível de ensino e que precisam, também, elevar o seu índice de desenvolvimento humano. Nesta forma de organização, alguns cursos serão transitórios, observadas as características regionais. Os oito pólos microrregionais mantidos serão reestruturados, acolhendo outros municípios, a saber:

> **PÓLO I** – Com base no Campus "Prof. Darcy Ribeiro", envolvendo os Campi de Brasília de Minas e Bocaiúva, abrange ainda os municípios de Buenópolis, Coração de Jesus, Francisco Sá, Campo Azul, Capitão Enéas, Claro dos Poções, Engenheiro Navarro, Francisco Dumont, Francisco Sá, Glaucilândia, Guaraciama, Japonvar, Joaquim Felício, Juramento, Lontra, Luislândia, Olhos D'Água, Ponto Chique, São João da Lagoa, São João da Ponte, São João do Pacuí e Ubaí.
> **PÓLO II** – Com base no Campus de Janaúba, envolvendo o Campus de Espinosa, abrange ainda, os municípios de Catuti, Gameleiras, Jaíba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados e Serranópolis de Minas e Verdelândia..
> **PÓLO III** – Com base no Campus de Januária, envolvendo o Campus de São Francisco, abrange, ainda, os municípios de Bonito de Minas, Chapada Gaúcha, Cônego Marinho, Icaraí de Minas, Itacarambi, Ibiracatu, Juvenília, Matias Cardoso, Manga, Miravânia, Montalvânia,

Pedras de Maria da Cruz, Pintópolis, São João das Missões, São Romão, Urucuia e Varzelândia.

PÓLO IV – Com base no Campus de Pirapora, o qual abrange os municípios de Buritizeiro, Ibiaí, Jequitaí, Lagoa dos Patos, Lassance, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Romão e Várzea da Palma.

PÓLO V – Com base no Campus de Salinas e nos núcleos de Taiobeiras e de Grão Mogol abrange, ainda, os municípios de Águas Vermelhas, Berizal, Botumirim, Cristália, Curral de Dentro, Divisa Alegre, Fruta de Leite, Indaiabira, Itacambira, Josenópolis, Montezuma, Ninheira, Novo Horizonte, Padre Carvalho, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Santa Cruz de Salinas, Santo Antônio do Retiro, São João do Paraíso e Vargem Grande do Rio Pardo.

PÓLO VI – Com base no Campus de Almenara e núcleos de Joaíma abrange, ainda, os municípios de Bandeira, Cachoeira do Pajeú, Comercinho, Divisópolis, Felizburgo, Itaobim, Jacinto, Jequitinhonha, Jordânia, Mato Verde, Medina, Monte Formoso, Palmópolis, Pedra Azul, Rio do Prado, Rubim, Salto da Divisa, Santa Maria do Salto e Santo Antônio do Jacinto.

PÓLO VII – Com base nos Campi de Paracatu e Unaí, abrange, ainda, os municípios de Arinos, Bonfinópolis de Minas, Brasilândia de Minas, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Guarda-Mor, João Pinheiro, Lagamar, Lagoa Grande, Natalândia, Presidente Com base no Campus de Pompéu e núcleo de Corinto, abrange, ainda, os municípios de Augusto de Lima, Biquinhas, Cedro do Abaeté, Curvelo, Felixlândia, Gouveia, Inimutaba, Monjolos, Morada Nova de Minas, Morro da Garça, Paineiras, Presidente Juscelino, Santo Hipólito e Três Marias.

A organização espacial dos pólos, na área de abrangência da Unimontes, será melhor visualizada no mapa a seguir:

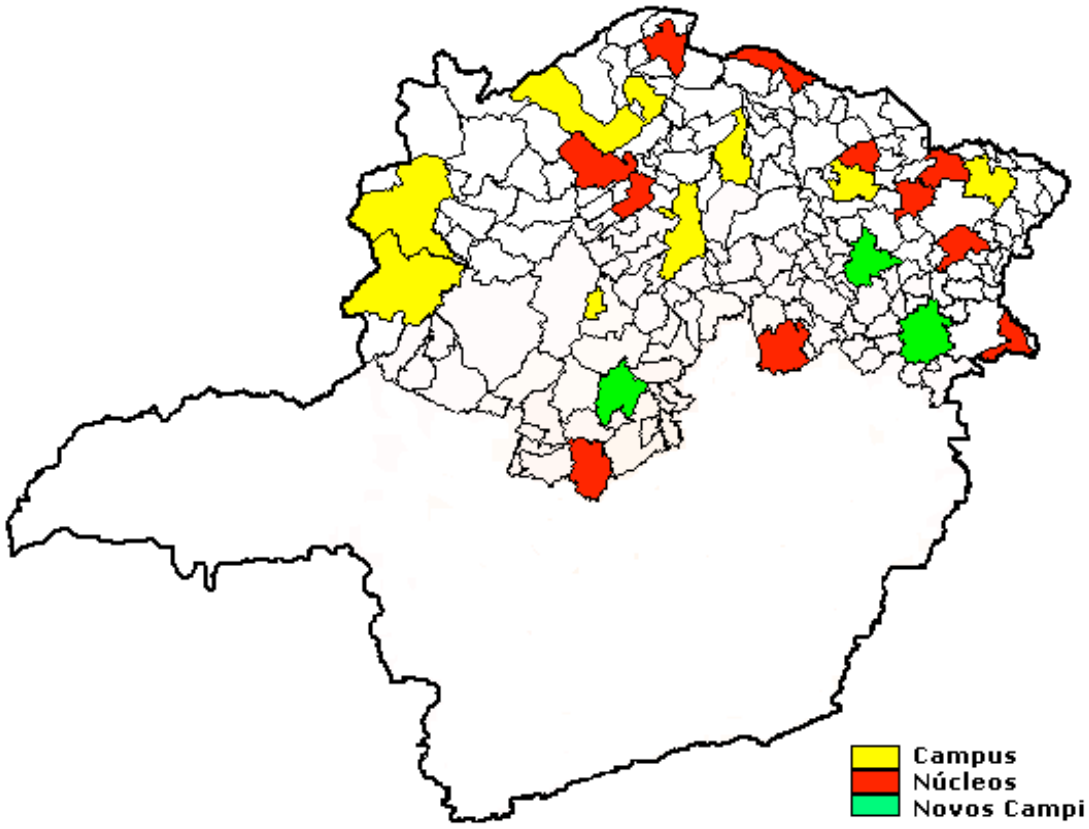

Figura 1 - Organização espacial de abrangencia da Unimontes
Fonte: PPP dos cursos de licenciatura da Unimontes, em Montes Claros (MG)/Brasil

3.2. NORMATIVAS SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NA UNIMONTES

A análise das normativas que orientam a adaptação da Universidade Estadual de Montes Claros à inclusão de alunos com NEE. No que respeita à evolução da inclusão de alunos com NEE. Esta instituição tem consolidados alguns avanços a respeito da educação inclusiva, no que tange as normas criadas pela Instituição, o que pode ser interpretado como um compromisso que engloga a função ética e a responsabilidade social. Neste quesito, destacamos a Resolução Nº 77/CEPEX/2003, que aprova o projeto do curso de Especialização 'Lato Sensu' em Educação Especial, no ano de 2003. (cf. P.165).

Neste mesmo ano, é aprovada a assistência odontológica as pessoas com necessidades especiais da APAE de Montes Claros, como política de

responsabilidade social, por meio da Resolução Nº 083/CEPEX/2003. (cf. P.166)

Em 2004, com a Lei Estadual n° 15.259, de 27/07/2004, que estabelece o sistema de reserva de vagas categoria especificas a UNIMONTES adere a esse sistema sendo ratificado pela Resolução n° 104 – CEPEX/2004, onde poderão concorrer às vagas reservadas para cada categoria específica, comprovadamente, dentre elas, a reserva de vagas para portador de deficiência, Os tipos de deficiência que encontrados nos referidos trata-se da Deficiência Física, Auditiva, Visual e Deficiência Múltipla. (cf. P.167)

Dando proseguimento aos nossos estudos, encontramos no ano de 2005, em resposta à lei de nº 15.259/2004, a Unimontes criou em 2005,o Núcleo de Sociedade Inclusiva – NUSI, ratificado pela Resolução Nº 120/CEPEX/2005. O NUSI tem o objetivo geral de promover estratégias de inserção social nas áreas de educação, aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais da UNIMONTES como propósito de implantar uma educação inclusiva. (cf. P.170)

No mesmo ano de 2005 é aprovado pela Resolução N° 169 – CEPEX/2005 o projeto “Surdez e Escrita Compreendendo Textos de Sujeitos Surdos Brasileiros e Ingleses à Luz da Análise do Discurso”. (cf. P.171)

Em 2007 é autorizada a implantação do projeto do curso de pós-graduação “Lato Sensu” em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pela Resolução N°023 – CONSU/2007. (cf. P.172)

O CEPEX também aprova o projeto do curso de pós-graduação “Lato Sensu” em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para outros Campi da Unimontes pela Resolução N°227– CEPEX/2007. (cf. P.173)

Em 2008, é aprovado pela Resolução Nº 337 – CEPEX/2008 o curso de pós-graduação “Lato Sensu” em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com ênfase em interpretação. (cf. P.174)

Com objetivo de investigar sobre as ações induzidas no contexto dos cursos de licenciatura foi aprovado o Projeto intitulado “A Inclusão Escolar na Universidade: Concepções dos Professores e Discentes dos Cursos de

Licenciatura da Unimontes", no final de 2009, pela Resolução n° 271 – CEPEX/2009[3].

Dando sequência a análise sobre a trajetória histórica da Inclusão na Unimontes, descreveremos a seguir sobre as adaptações curriculares, referendada por Carvalho (1999) e outros estudiosos da área como "adaptações de Pequeno Porte".

3.3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Apresentaremos, a seguir,a análise de documentos escritos, a saber, os projetos pedagógicos dos cursos da instituição **(Adaptações de Pequeno Porte**. Desenvolveu-se ama abordagem qualitativa, através da análise documental, com vista à análise sobre os documentos escritos da concepção e articulação do projeto político-pedagógico (PPP) de nove (09) cursos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Além disso, emprendeu-se nesta etapa a análise de documentos iconográficos **(Adaptações de Grande Porte)** na Unimontes, com vistas a observar acerca da acessibilidade e suas práticas de inclusão para os alunos com NEES da instituição, demonstrando, por meio de fotos e imagens, os diferentes espaços arquitetônico-físicos e o apoio pedagógico aos estudantes especiais na universidade.

3.3.1. OS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS, A DINÂMICA E AS DIMENSÕES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIMONTES

O projeto político-pedagógico (PPP) em seu planejamento deve ser desenvolvido a partir de ações educacionais e interação de múltiplos atores na escola, como: alunos, pais, docentes, dirigentes e líderes comunitários. Por isso, em seus componentes o PPP inclui elementos, como: (a) *justificativa*, explicitando motivações e necessidades de práticas educativo-pedagógicas que visem uma maior participação da comunidade na elaboração de um

[3] Projeto financiado pela FAPEMIG e aprovado pelo Programa de Doutoramento em Educação da UTAD/Portugal, sob a coordenação da professora Silvana Diamantino França, tendo como co-participantes outros pesquisadores e bolsistas de Iniciação Científica, para culminar, entre diversos produtos, nessa Tese como produto final desta pesquisa. (cf. P.175)

currículo escolar que enfatiza a articulação de conteúdos, habilidades e competências junto à realidade social; (b) *abrangência*, quais atividades, temas e sujeitos serão contemplados ou avaliado?; (c) *finalidades*, quais estratégias e decisões para implementação do projeto, recomendações na avaliação, ou, o que será feito com os resultados da avaliação?; (d) *procedimentos adotados*, como serão coletados os dados da avaliação? Que instrumentos e indicadores serão utilizados?; (e) *registros dos resultados*, como serão registrados os dados e que comissões ou sujeitos terão acesso aos dados coletados?; (f) *avaliação da avaliação*, a avaliação cumpriu os objetivos iniciais? Que obstáculos surgiram e como superá-los? (Villas Boas, 2002 *apud* Medel, 2008, p. 28).

Além disso, o PPP segue, segundo Villas Boas (2002 *apud* Medel, 2008, p. 29), uma proposta baseada no ciclo de representação de sua dinâmica, como: *ação, reflexão, aprendizagem e planejamento*, para efetivação de sua avaliação (Figura 2).

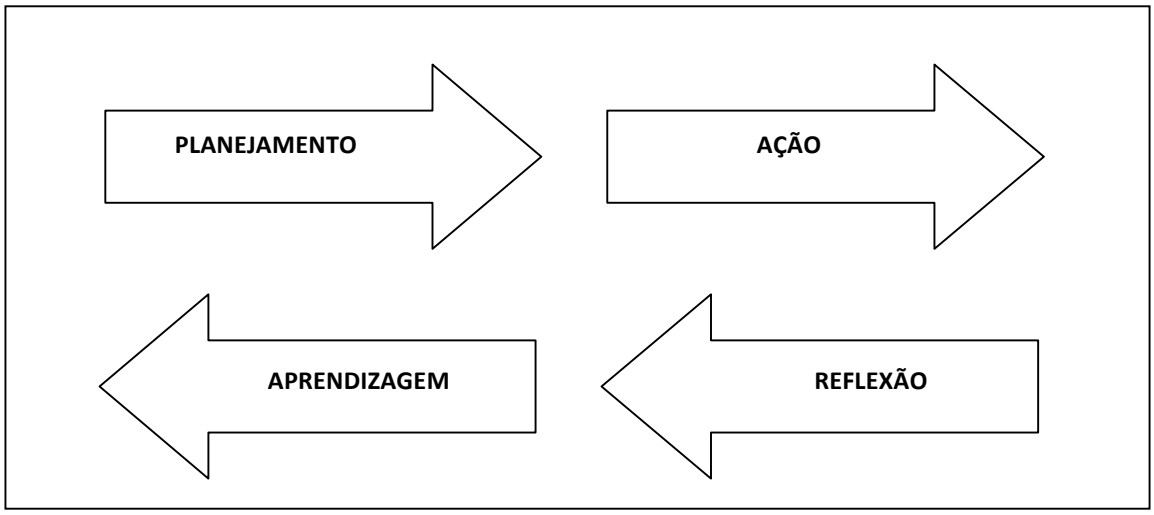

Figura 2 - Representação do Ciclo da Dinâmica do Projeto Político-Pedagógico
Fonte: Villas Boas, 2002 *apud* Medel, 2008, p. 29

O PPP refere-se na concepção e metodologia a quatro (4) dimensões na formulação de sua sistematização, tais como: (1) pedagógica; (2) administrativa; (3) financeira; e, (4) jurídica (ver Figura 3.2).

Para Medel (2008), as dimensões do PPP podem ser analisadas, a partir do seguinte entendimento:

Além disso, o PPP segue, segundo Villas Boas, 2002 *apud* Medel, 2008, p. 29, uma proposta baseada no ciclo de representação de sua dinâmica, como: *ação, reflexão, aprendizagem e planejamento*, para efetivação de sua avaliação, conforme Figura 3.1.

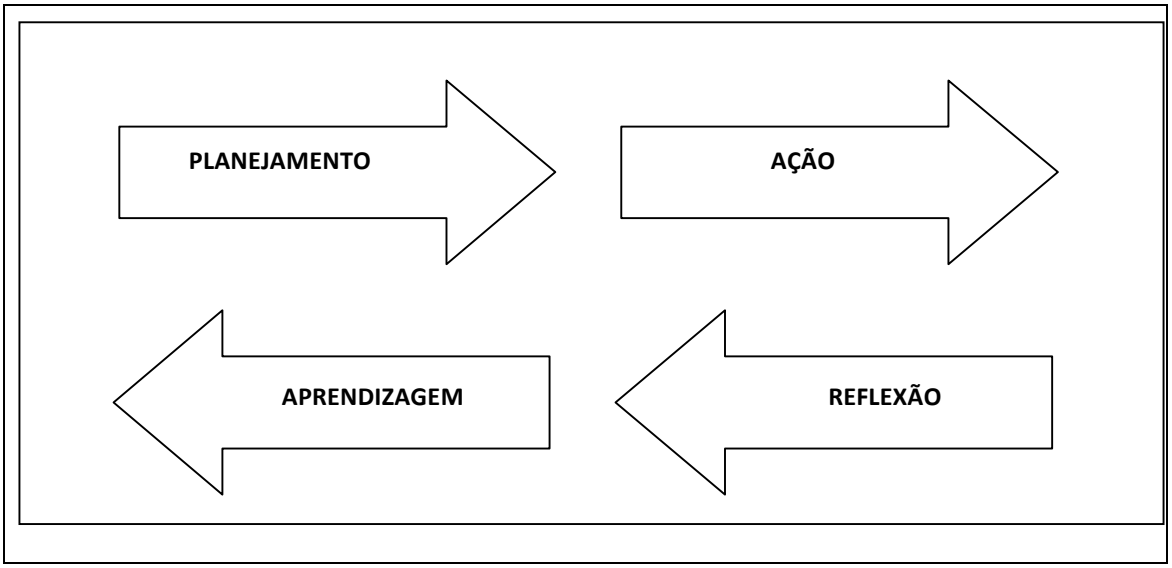

Figura 3 - Representação do Ciclo da Dinâmica do Projeto Político-Pedagógico
Fonte: Villas Boas, 2002 *apud* Medel, 2008, p. 29

O PPP refere-se na concepção e metodologia a quatro (4) dimensões na formulação de sua sistematização, tais como: (1) pedagógica; (2) administrativa; (3) financeira; e, (4) jurídica (ver Figura 4).

Para Medel (2008), as dimensões do PPP podem ser analisadas, a partir do seguinte entendimento:

> (1) Pedagógica: refere-se ao trabalho da escola em sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, inclusive à forma de gestão; à abordagem curricular e á relação escola-comunidade;
> (2) Administrativa: diz respeito aos aspectos gerais de organização da escola, como gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda, dos demais registros acerca da vida escolar, entre outros;

(3) Financeira; relaciona-se às questões gerais de captação e aplicação de recursos financeiros, tendo em vista sempre a sua repercussão em relação ao desempenho pedagógico do aluno. Diz respeito também à capacitação contínua dos docentes por meio da aquisição de materiais de estudo, como livros, DVDs e outros; e cursos de capacitação, visando a formação e atualização constante dos professores, e,
(4) Jurídica: retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal – e com outras instituições do meio em que está inserida (Medel, 2008, p. 50-51)

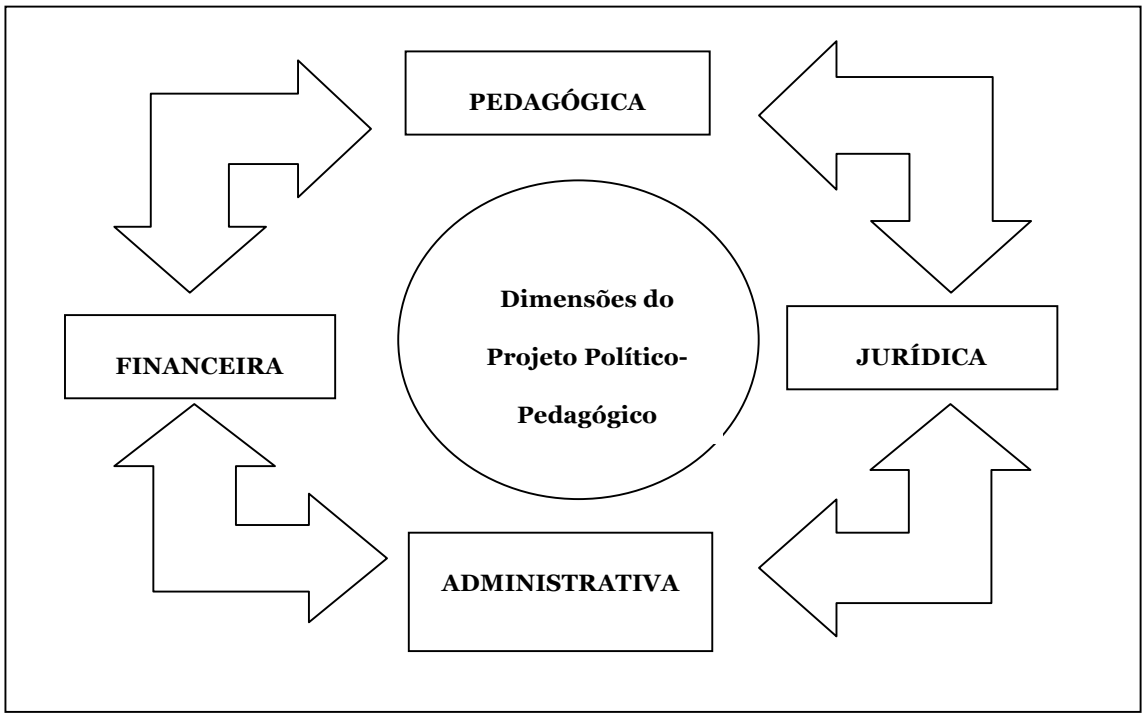

Figura 4 - Dimensões do Projeto Político-Pedagógico
Fonte: Medel, 2008, p. 51

Quadro 1 – Detalhamento das dimensões do projeto político-pedagógico

Dimensão pedagógica	Dimensão administrativa	Dimensão financeira	Dimensão Jurídica
-Proposta curricular (objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação) -Faixa etária dos alunos, posição social, necessidades e valores dos alunos -Dados sobre repetência, evasão e relação série/idade -Definição de estratégias para recuperação dos alunos com baixo rendimento -Valorização dos profissionais da educação	-Aspectos físicos e aspectos materiais (didáticos) -Recursos humanos (composição das equipes) -Nível de organização, qualificação e atualização dos professores	-Recursos financeiros disponíveis (recebidos ou obtidos pela própria escola) -Formas de aplicação das verbas, tendo como referência a definição das necessidades e das prioridades da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem	-Relação que a escola estabelece com a sociedade e várias esferas do sistema público de ensino: municipal, estadual e federal -Autonomia da escola sem ferir os princípios da legalidade e responsabilidade, observado o disposto na Constituição Federal e na LDB em relação à educação

Fonte: Medel, 2008, p. 65

Nessa perspectiva, o PPP não se mostra como um mero documento estático e inflexível na escola, como se este tivesse ‘guardado nas gavetas’ de sua secretaria geral; pelo contrário, trata-se de um instrumento dinâmico e democrático, por meio da participação efetiva dos diversos atores da comunidade escolar, como pais, alunos, professores, supervisores, diretores, servidores da escola e membros da comunidade local (Medel, 2008, p. 50).

Dessa forma, foi feita uma análise documental, aos PPPs dos cursos de Licenciatura da Unimontes, a saber: (1) Letras-Português, (2) Letras-Espanhol, (3) Pedagogia, (4) Artes/Música, (5) Artes Visuais, (6) Educação Física, (7) História, (8) Ciências Biológicas, (9) Filosofia.

Na análise documental dos PPPs, visou-se, de maneira mais específica, identificar como se desenvolvem os princípios da inclusão na Universidade, a partir de um estudo alusivo aos cursos mencionados, definindo como categorias de análise alguns elementos constitutivos do referidos documentos

como: (i) o objetivo do curso; (ii) o perfil profissiográfico; (iii) os fundamentos didático-pedagógicos; e, (iv) as estruturas curriculares dos cursos, por meio dos ementários das nove (9) licenciaturas e um (1) bacharelado na Universidade.

Para tanto, tornou-se necessária a autorização para obtenção das cópias dos PPPs de cada curso na Unimontes, a qual foi concedida pela Pró-Reitora de Ensino em exercicio no 2011-2012.

3.3.2. OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CURSOS DA UNIMONTES EM ANÁLISE

Abordaremos neste ponto, os projetos pedagógicos dos cursos da Instituição em estudo, no qual se descreveu a pesquisa documental sobre as concepções e articulações dos Projeto Político Pedagógico (PPP) de nove (09) cursos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

3.3.2.1. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

O primeiro PPP analisado refere-se ao Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura plena em Letras Português, alterado e aprovado no ano de 2011 pela Resolução Nº 230 CEPEX-2011, que oferece 35 vagas semestrais, o que quantifica cerca de 70 vagas anuais pelos processos seletivos no Campus de Montes Claros, desse total 16 vagas semestrais são destinadas para o ingresso pelo Sistema de Cotas.

3.3.2.1.1. OBJETIVO DO CURSO

Conforme informado anteriormente, o primeiro elemento constitutivo das dimensões pedagógicas dos PPP, categorizado para análise, foram os objetivos dos cursos, apresentados na página 12 do Projeto do curso de Letras Português, por meio do item 5 (cinco). Notamos que não há de forma direta um princípio relacionado à inclusão há, todavia, uma caracterização dos objetivos em relação ao efetivo interesse pela formação e capacitação do graduando para o exercício da docência, que busca formar um “profissional em consonância com os preceitos da ética e da cidadania” (p.12), o que podemos

inferir como um elo com as perspectivas da inclusão, à medida que se procura "criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional" (p.11), considerando que essas competências, podem se referir, além da transmissão do conteúdo à todos os acadêmicos, a habilidades de preparação de meios dessa transmissão para que se tenha um resultado satisfatório, implementando intervenções e políticas na Universidade que também foquem na Inclusão Social, atendendo aos preceitos da ética e cidadania, principalmente, no que tange as várias formas de deficiência. Assim, ao decorrer desse trabalho observaremos como são desenvolvidos os instrumentos utilizados pelo curso para se alcançar esses objetivos, caso haja uma conexão a inclusão quando foi pontuado no PPP os aspectos supracitados.

3.3.2.1.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO[4]

A segunda categoria de análise foi o perfil profissiográfico do curso, apresentado neste PPP por meio do item 6 (seis) constante na página 13, o qual é subdividido em dois subtópicos. O primeiro, 6.1, refere-se as "Competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na modalidade licenciatura (conforme diretrizes curriculares)" e o segundo, 6.2, ao "Campo de Atuação" dos licenciandos em Letras Português. Assim, observamos nas descrições desses itens apenas um caráter estritamente peculiar a sua área abrangente, não fazendo, deste modo, menção à inclusão, em nenhum aspecto. Todavia, se considerarmos, de forma bem restrita, há citação no campo de atuação dos futuros professores poderíamos relacionar o princípio da inclusão, quando trata-se de formação de um Professor do Ensino Fundamental e Médio, tradutor e intérprete , aqui considerado restrito, pois, não aborda o tipo, o ambiente e o local de atuação inferimos que deve ser o Professor de LIBRAS.

3.3.2.1.3. FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Em relação aos Fundamentos Pedagógicos no alusivo PPP, terceira categoria de análise, consta como filosofia uma busca em "**preparar o**

[4]Significa a previsão de competencias e habilidades e campo de atuação a serem desenvolvidas na modalidade de Licenciatura, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente.

acadêmico com técnicas mais apuradas e com um melhor arcabouço científico (...) **em relação ao mundo diverso, heterogêneo** em todas as características: sociais, religiosas, políticas etc." (p.14 grifo nosso), relacionando a formação (inicial e continuada), as condições de trabalho, os recursos didáticos, os recursos físicos e materiais, a dedicação à Universidade como aspectos para alcance da "qualidade do ensino e o sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país", o que se constitui como ponto primordial do PPP, isto é, a valorização da docência, do magistério. Neste contexto, o Projeto também afirma que "a prática cotidiana da sala de aula dar-se-á como um acontecimento interativo" (p. 14), e que os recursos a serem utilizados deverão ser decididos em conjunto docente/discente, o que nos leva a inferir a intenção de atender por inteiro os licenciandos com NEE, visto que pela interação o planejamento poder-se-á ser previamente realizado atendendo às diferenças e estabelecendo a igualdade de oportunidades para todos. Ademais, o Projeto também faz referência à capacitação dos docentes do curso, que "deverão criar grupos de estudos e trabalhos para que juntos possam **articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias**, de transmissão destes conhecimentos fazendo com que o vivido seja o ponto de partida para a reflexão e mudança." (p.15 grifo nosso), o que também é evidenciado na metodologia que, na proporção que se almeja a construção do conhecimento pelas experiências e interesses dos professores e acadêmicos, utilizará "(...) um sistema de aprendizagem mediado por diferentes instrumentos e formas de comunicação" (p.15), caracterizando os espaços e tempos como "síncronos e assíncronos" (p.15).

3.3.2.1.4. ESTRUTURA CURRICULAR

Sobre a quarta categoria de análise, a saber, a estrutura curricular é representada pelo item 10 (dez) da organização curricular, atinente à página 26 do PPP, mais especificamente no subitem 10.3 da página 29 a 32 e seus respectivos ementários da 32 a 45. Trata-se de uma estrutura que é desenvolvida em quatro anos, estabelecida em 8 períodos, totalizando 46 disciplinas, as quais podemos citar 6 com ligação a Inclusão, a saber, de forma mais restrita, as disciplinas de Filosofia e de Sociologia, a primeira quando se

relaciona com “ética nas relações sociais” (p.34), e a segunda quando pretende-se estudar a “Gênese e desenvolvimento da Sociologia e das transformações econômicas, políticas e culturais (...) particularizando suas concepções sobre a educação” (p. 34), aqui podendo associar e relacionar o origem e o desenvolvimento social, o qual a inclusão também faz parte, atentando a uma pequena evolução em relação a educação, mas que ainda há muito o que mudar.

Também podemos citar a disciplina Fundamentos da Didática com 72 h/a alusiva ao 3º período, a qual volta seu papel “(...) na formação de professores e seu objetivo de estudo, nas tendências pedagógicas e suas manifestações na prática educativa, nas relação professor-aluno-conhecimento e os saberes, competências, habilidades e dificuldades que permeiam o fazer docente, no planejamento como processo de organização e transformação do ensino: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação.”(p.37).

Outra disciplina que podemos nos referir é a Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, também com 72h/a no 4º período que na sua ementa prevê o estudo da “estrutura do ensino e a legislação vigente. Lei de Diretrizes e bases da Educação” (p.38).

No 6º período temos uma disciplina com 36h/a intitulada Fundamentos da Educação Especial, na sua ementa temos “Concepções, princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo. Estratégias e operacionalização para uma sala de aula inclusiva. Aspectos gerais sobre as deficiências. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. **A formação do professor para Educação Especial**.” (p.40), este conteúdo proposto é de extrema importância para se obter o objetivo do curso abordado anteriormente, visto que busca a competência do futuro docente, à medida que conceitua e opera estratégias visando habilidades para com os deficientes.

Por fim, temos a Língua Brasileira de Sinais II desenvolvida no 8º período em consonância com a disciplina optativa: Língua Portuguesa: LIBRAS, que aborda em sua ementa a forma “comunicativa da Língua Brasileira de Sinais”. (p.52), dentre outros pontos relevantes ao ensino desta língua.

Assim, notamos que diante do que se propôs em relação aos objetivos no PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Português, há uma boa relação no âmbito da inclusão, todavia, ainda não apresenta pontos totalmente satisfatórios, visto também que não é mencionado, além da pesquisa autônoma e transmissão por parte dos docentes, quais instrumentos que possibilitam a aquisição do conhecimento aos deficientes na Unimontes e meios e técnicas que proporcionem ao futuro docente uma base teórica e prática atinente à inclusão.

A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português.

3.3.2.1.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Em relação as dimensões dp Projeto Pedagogico elucidadas nas concepções definidas por (Medel, 2008, p. 51), conforme descrito o quadro de número 3.2,optou-se em fazer um recorte para apresentação do consolidado das analises PPP`s ,apenas ao que se refere as dimensões pedadogicas.Sendo que as demais analises sobre dimensões indicadas como referenciais por este mesmo auto, podem ser conferidas com detalhes nos apêndices desta investigação.

Quadro 2 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Letras Português

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - LETRAS PORTUGUES

PROPOSTA CURRICULAR

• **Objetivo Geral:** Formar professores do Ensino Fundamental e Médio que sejam pesquisadores, com capacidade de reflexão crítica sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais.

• **Conteúdos:**
1º período: Métodos e Técnicas de Pesquisa, Filosofia, Introdução aos Estudos da Linguagem, Teoria da Literatura I, Língua e Cultura Latinas, Introdução à Leitura e Produção de Texto.
2º período: Sociologia, Linguística Geral I, Historiografia da Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Teoria da Literatura II: Poesia, Crítica Literária.
3º período: Língua Portuguesa: Fonética e Fonologia, Literatura Portuguesa I, Linguística Geral II, Psicologia da Educação e Aprendizagem, Fundamentos da Didática.
4º período: Literatura Portuguesa II, Literatura Brasileira I, Língua Portuguesa: Morfologia, Morfossintaxe, Estágio Supervisionado I, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.
5º período: Literatura Portuguesa III, Orientação de Monografia: Estudos Linguísticos e Estudos Literários, Literatura Brasileira II, Língua Portuguesa: Semântica, Estágio Supervisionado II, Ensino de Gramática na Escola
6º período: Literatura Portuguesa III, Orientação de Monografia: Estudos Linguísticos e Estudos Literários, Literatura Brasileira II, Língua Portuguesa: Semântica, Estágio Supervisionado II, Ensino de Gramática na Escola
7º período: Literatura Brasileira IV, Literatura e outros Sistemas Semióticos, Língua Portuguesa: Sintaxe I, Linguística Aplicada, Estágio Supervisionado IV
8º período: Literatura Africana de Expressão Portuguesa, Semiótica, Linguística Cognitiva, Tópicos de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Língua Portuguesa: Sintaxe II, Língua Brasileira de Sinais II

• **METODOLOGIAS DE ENSINO**

- Procedimentos de comunicação de acordo com a natureza do objeto de estudo de cada disciplina.
- Utilizar as experiências e interesses dos envolvidos
- Observar os princípios da cooperação, respeito e autonomia visando à construção do conhecimento, a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

- Provas escritas, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupos e outros, conforme a especificidade da sua área.
- Serão 100 pontos semestrais distribuídos em cada disciplina = 40 pontos para atividades diversas (resenhas, trabalhos, seminários etc.) e 60 pontos para avaliações (no mínimo 2).
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina no semestre letivo.
- Nota igual ou superior a 50% e inferior a 70% em uma dada disciplina exigirá exame final, que terá o valor total de 100 pontos.

• **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**
- Corpo docente
- Eixo integrador
- Sistema de monitoria
- Avaliação docente
- Avaliação do projeto que ocorrerá anualmente.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓRIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

3.3.2.2. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura plena em Letras Espanhol, aprovado para o ano de 2006 pela Resolução Nº 129 CEPEX -2007, oferece 35 vagas semestrais por meio dos processos seletivos no Campus de

Montes Claros, desse total 16 vagas semestrais são destinadas para o ingresso pelo Sistema de Cotas.

3.3.2.2.1. OBJETIVO DO CURSO

Os objetivos apresentados pelo item 07 (sete) deste PPP são de interesse efetivamente linguístico, "**visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua**" (p. 15), embora acrescenta-se a intenção de se "formar o profissional em consonância com os preceitos da ética e da cidadania" (p. 18), tem como objetivo, especificamente, a capacitação para o exercício da docência da Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio, sem fazer citação quanto ao objetivo de desenvolver conhecimentos e competências na formação desses profissionais para trabalhar com educandos portadores de necessidades especiais.

3.3.2.2.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

No âmbito do perfil profissiográfico, exposto por meio do item 08 (oito) constante na página 20 (vinte) do referido PPP, constatamos que, como abordado nos objetivos, nesse perfil também há uma busca por um profissional de Letras Espanhol que tenha "características pessoais desenvolvidas de acordo com sua especialidade" (p. 20), e dentre outras características mencionadas, destacamos três pontos abordados que podemos entender, mesmo que de forma restrita, como um tipo de desenvolvimento das ideias da Inclusão na Universidade, a saber, que o egresso "tenha ideias lógicas e coerentes a respeito do contexto em que vive, demonstrando no uso da linguagem a capacidade de perceber relações entre a escola e a sociedade" (p. 20), "outro traço é a acuidade crítica, que é o comportamento caracterizado pela capacidade de apreender o mundo nas diversas leituras que este lhe oferece", considerando que "a meticulosidade, sociabilidade e liderança são traços desejáveis no comportamento daquele que pretende ensinar e estar a serviço da comunidade." (p. 21).

3.3.2.2.3. FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Há de se notar que, mesmo nas sociedades que surgiram como herdeiras de tradições democrático-liberais clássicos (França, Inglaterra, EUA, por exemplo), são criticadas pelos "pressupostos perniciosos" que, no século XIX, nortearam as Ciências Humanas. Neles se explicita a tradição de pensar as relações sociais a partir de um conceito de sociedade homogênea e unitária. Se tomarmos este conceito como parâmetro, enfrentaremos um outro problema: iremos adotar modelos de análise excludente e/ou linear, evolucionistas e deterministas que não se encaixam nem mesmo na história do homem. (p. 22)

Diante do fragmento, retirado do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Espanhol, identificamos a inclusão, visto considerar o ambiente heterogêneo que existe na sala de aula, como afirma Ferreira ao abordar que:

> "a aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão deve ajudá-los a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu/sua/s aluno (a)s e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual." (FERREIRA, 2006, p. 231)

Assim, descreve no Projeto como deve ser a prática cotidiana desses profissionais no âmbito da sala de aula, que "dar-se-á como um acontecimento interativo, por inteiro pautado pelo exercício da liberdade e discussão, numa dimensão política, social e contextual" (p. 22), e da mesma forma que o Curso de Letras Português, aborda que os "recursos a serem utilizados nas aulas deverão ser planejados pelo binômio docente/discente, (...) e que o Departamento de Comunicação e Letras incentivará a capacitação de seu quadro docente, (...) e **os professores deverão criar grupos de estudos e trabalhos para que juntos possam articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias,** de transmissão destes conhecimentos, fazendo com que o vivido seja o ponto de partida para a reflexão e mudança."

(p. 23 grifo nosso), assim sendo, merece os mesmos comentários do PPP – Letras Português.

3.3.2.2.4. ESTRUTURA CURRICULAR

A Estrutura Curricular do curso de Letras Espanhol é desenvolvida em 8 (oito) períodos, totalizando 3.600 horas/aula, oferecendo 15 (quinze) disciplinas eletivas, dentre as quais podemos citar apenas 1 (uma) relacionada a Inclusão, a saber, Informática na Educação, que pode ser considerada como um importante método no processo de construção do conhecimento, e em sua ementa temos como objeto a "Introdução à informática na educação. Educação e comunicação. A informática nas escolas numa perspectiva construtivista do processo de construção do conhecimento. Introdução às linguagens da informática e ao uso do computador na educação. Análise de diferentes softwares para o ensino de língua espanhola." (p. 31), no que concerne às disciplinas obrigatórias, a disciplina Filosofia no primeiro período, e a de Sociologia e os Fundamentos da Didática, no segundo, por constituírem o mesmo ementário do PPP do curso de Letras Português merece as mesmas explicações; também no primeiro período temos a disciplina Prática de Formação/Articulação, em que no seu ementário consta o "conhecimento profissional: formação docente; reflexões sobre a ação educativa; a profissionalização do educador; o campo profissional do graduando em Letras Espanhol. Articulação pedagógica com os conteúdos do período." (p. 35) e reportando a referida disciplina, isto é, Prática de Formação/Articulação, aqui, todavia, abordada no terceiro período, traz também as perspectivas analisadas nesse trabalho, visto que pondera em sua ementa "(...) a co-responsabilidade docente pela aprendizagem. A realidade do professor de Língua Espanhola" (p. 41). Assim, é importante ressaltar neste ponto que o alusivo PPP com vistas a enriquecer e ampliar o universo cultural acrescentou 240 h/a para integração de diversas formas de conhecimento, proporcionando atividades acadêmico-científico-cultural, como por exemplo, aquelas que envolvam "(...) a produção coletiva de projetos de estudos, (…) o estudo de novas diretrizes do Ensino Fundamental, e Ensino Médio; da educação infantil, da educação de jovens e adultos, **dos portadores de necessidades especiais**" (p. 24), corroborando, assim, que "esta diversificação dos espaços culturais é exigência de um curso

que almeja formar profissionais do ensino.” (p. 24). A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol.

3.3.2.2.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Em relação as dimensões dp Projeto Pedagogico elucidadas nas concepções definidas por (Medel, 2008, p. 51), conforme descrito o quadro de número 3.2,optou-se em fazer um recorte para apresentação do consolidado das analises PPP`s ,apenas ao que se refere as dimensões pedadogicas.Sendo que as demais analises sobre dimensões indicadas como referenciais por este mesmo auto, podem ser conferidas com detalhes nos apêndices desta investigação.

Quadro 3 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - LETRAS ESPANHOL	
PROPOSTA CURRICULAR **• OBJETIVO GERAL:** A formação integral de futuros professores do Ensino Fundamental e Médio: pesquisadores com capacidade de reflexão crítica e de pesquisa sobre temas relativos aos conhecimentos lingüísticos, literários e culturais, a fim de que ultrapassem a função de meros veículos de transmissão de conhecimentos e sejam capazes de produzir, junto com seus alunos, uma reflexão de que “*o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite*” (Geraldi). **• CONTEÚDOS:** 1º período: Língua Espanhola I, Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, Filosofia, Língua Latina, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Letras, Prática de Formação/ Articulação. 2º período: Língua Espanhola II, Sociologia, Princípios de Lingüística, Introdução à Teoria da Literatura, Crítica Literária, Fundamentos da Didática, Prática de Formação/	**• METODOLOGIAS DE ENSINO** **-** Busca por uma metodologia que inserir o aluno no cotidiano da vida escolar para que ele possa conhecer a realidade do seu futuro campo de trabalho, dependendo do objeto de estudo de cada disciplina. - Diferentes tipos de texto, determinar diferentes objetivos de leitura e dominar o diálogo como instrumento argumentativo. - Produzir materiais escritos tais como artigos, projetos, etc., desenvolvendo uma postura investigativa sobre a sua área de atuação, utilizando procedimentos de pesquisas como instrumento de trabalho. - Estudo da fundamentação metodológica das práticas de leitura, de produção oral e escrita, de conhecimentos lingüísticos e literários. **• PROCESSOS DE AVALIAÇÃO** - Provas escritas, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupos e outros, conforme a especificidade da sua área. Os pontos distribuídos em cada disciplina são graduados de 0 (Zero) a 100 (Cem) e referem-se às avaliações semestrais. - Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina, no semestre letivo. -Terá direito ao exame final, o aluno que obtiver nota igual ou superior a 50 (cinqüenta) pontos e inferior a 70 (setenta) pontos e possuir freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina. -Será considerado reprovado na disciplina o aluno que obtiver a nota final inferior a cinqüenta pontos e/ou tenha freqüência inferior a 75% (setenta

<table>
<tr>
<td>Articulação.
3º período: Língua Espanhola III, Princípios de Morfologia do Português, Princípios de Fonética e Fonologia do Português, Teoria da Literatura, Psicologia de Educação, Prática de Formação/ Articulação.
4º período: Língua Espanhola IV, Morfologia do Espanhol, Fonética e Fonologia do Espanhol, Panorama das Literaturas Hispânicas, Disciplina Eletiva, Prática de Formação/Articulação.
5º período: Língua Espanhola V, Gramática Histórica da Língua Espanhola, Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Orientação de Monografia, Estágio Supervisionado, Prática de Formação/ Articulação.
6º período: Língua Espanhola VI, Literatura Hispano-Americana: origem ao Século XVIII,Literatura Espanhola: Século de Ouro I e II, Organização Escolar, Disciplina Eletiva, Estágio Supervisionado, Prática de Formação /Articulação.

7º período: Língua Espanhola VII, Literatura Hispano-americana Século XIX, Literatura Espanhola: Século XIX, Disciplina Eletiva, Seminário de Tópico Variável, Estágio Supervisionado, Prática de Formação/ Articulação.
8º período: Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-cultural, Língua Espanhola VIII, Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola, Literatura Hispano-americana Século XX, Literatura Espanhola: Século XX, Estágio Supervisionado, Prática de Formação/ Articulação.</td>
<td>e cinco por cento) em cada disciplina
ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM
- Trabalho em equipe e comunicação dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras
- A avaliação docente, nessa concepção, deverá propiciar uma melhoria de qualidade do ensino-aprendizagem, pois oferecerá aos professores condições de conhecerem suas falhas e seus sucessos e de interferirem para a solução de eventuais problemas durante o processo.
- Avaliação Institucional objetivando a implantação de um processo de acompanhamento sistemático de todas as suas atividades, possibilitando novas propostas de atividades acadêmicas e de gestão administrativa.
- A avaliação do Projeto Pedagógico para possíveis mudanças do perfil do ingressante.
- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
<table>
<tr><th>PLANO DE CARREIRA</th><th>SATISFATÓRIO</th><th>RAZOÁVEL</th><th>INSATISFATÓRIO</th></tr>
<tr><td>Remuneração de acordo com a titulação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na realização de pós-graduação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por produção científica institucionalizada</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por tempo de serviço</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na participação de eventos científicos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

3.3.2.3. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O PPP - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, aprovado para o 1º semestre do ano de 2007 pela Resolução Nº 129 CEPEX - 2006, oferece 70 vagas anuais pelos processos seletivos no Campus de Montes Claros, o que quantifica 32 vagas anuais destinadas para o ingresso pelo Sistema de Cotas.

3.3.2.3.1. OBJETIVO DO CURSO

Os objetivos caracterizados no item 4 (quatro) deste PPP, constante na página 08 e 09, aborda no que se refere ao objetivo geral, dentre outros

aspectos, o desejo de se “formar o profissional capaz de exercer a docência (...) **comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social**” (p. 8 grifo nosso), e assim, no que tange os objetivos específicos, notamos a efetiva relação aos princípios da inclusão, visto que busca “desenvolver, entre as disciplinas do curso, uma prática criativa, original, flexível e interdisciplinar, que permita ao aluno utilizar um referencial teórico para interpretar a realidade educacional brasileira, favorecendo reflexões e buscando soluções que contribuam para a superação das dificuldades diagnosticadas” (p. 09) e ainda “instrumentalizar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não-formais, **percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva**” (p. 09). Deste modo, observamos que há consideração a prática pedagógica, de modo que não a vê como uma tarefa isolada, configurando-se em um trabalho coletivo, que integra “o conhecimento do pedagogo com a realidade social (...) contemplando uma sólida formação profissional.” (p. 09).

3.3.2.3.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

Na descrição do perfil profissiográfico alusivo ao item 05 (cinco), página 09 a 11, esse é caracterizado por algumas dimensões que o graduando deverá adquirir e desenvolver durante o curso, para que consiga contemplar uma “consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso” (p. 09), em que almeja também a integração de diversas funções e atuações de desenvolvimento pedagógico no processo educacional, tanto no âmbito escolar, como fora dele, e no que tange a gestão educacional, dentro de um aspecto democrático, observarmos o caráter inclusivo, pois, propõe que se tenha “análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação” (p. 10), e nessa perspectiva, objetiva que os graduandos possuam “compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social” (p. 10), analisando o processo educativo em sua complexidade, por conseguinte, afirma que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a, aqui nos atendo a como os princípios da inclusão vem sido

desenvolvidos nos cursos de licenciatura da Unimontes, destacamos dois tópicos relacionados ao supracitado, a saber, o primeiro refere-se à aptidão de identificar “problemas sócio-culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões** sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (p. 11 grifo nosso), e o segundo, ainda nesta perspectiva, faz alusão ao desenvolvimento do respeito, a fim de erradicar os diversos tipos de preconceito, assinalando que o egresso deverá “**demonstrar consciência da diversidade respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras; (p. 11 grifo nosso).

3.3.2.3.3. FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

No que tange aos fundamentos básicos do alusivo PPP, temos como principal fundamento a formação do pedagogo e a base para atuação na gestão educacional, e para tanto, o graduado deve possuir conhecimento de diversas áreas para se constituir em um profissional competente e de qualidade, assim, no PPP aborda que “tal conhecimento deve ser contextualizado e articulado às especificidades da realidade educacional local, de forma a se garantir uma formação básica do pedagogo, capaz de compreender os grandes problemas educacionais, como também as especificidades da região norte mineira, apontando possibilidades de intervenção para as demandas e dificuldades circunstanciados nos diversos níveis de sua atuação. Este conhecimento deve possibilitar a compreensão necessária para assumir o seu papel como elemento transformador da realidade e a lutar por uma sociedade democrática e justa” (p. 12), sendo que a produção de novos conhecimentos subsidiará uma melhor intervenção na prática pedagógica, o que corrobora com os objetivos do curso, ademais, ao descrever a formação de um profissional, propõe dentre outros aspectos, o desenvolvimento de **“uma prática coletiva**, entre os docentes para que os conteúdos e métodos das diferentes disciplinas sejam pensados e trabalhados de forma integrada e que essa integração se faça no sentido tanto horizontal (entre as disciplinas) quanto vertical (ao longo do curso)” (p. 13 grifo nosso), a

fim de efetivar o compromisso com "**a educação sistemática e com o atendimento eficiente dos que a frequentam**" (p. 13 grifo nosso), considerando também que esse método de trabalho possibilita "o sentido real da interdisciplinaridade, tanto a partir dos conteúdos, quanto das metodologias e práticas pedagógicas correspondentes", pois, "é imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e métodos na opção didática que se faz" (p. 13). Assim, ao desenvolver os fundamentos básicos, no item 07 (sete), observamos que ao caracterizá-lo há um interesse em construir um ambiente de todos, sem desigualdades, construindo uma sociedade mais justa e democrática, aqui entendemos que a inclusão social, nas suas diferentes formas, se adequa, especificamente aos deficientes, embora, saibamos que, como portadores de necessidades especiais, merecem tal, com técnicas, metodologias e intervenções, para alcançar o que se almeja.

3.3.2.3.4. ESTRUTURA CURRICULAR

Na Organização curricular, é exposto três núcleos de formação, a saber, o Núcleo de estudos básicos, o Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o Núcleo de estudos integradores, que devem se dinamizar ao longo dos períodos, e diante das expectativas da Inclusão, encontramos várias disciplinas em que podemos fazer tal ligação, todavia, o PPP por constituir-se em apenas ementários sobre a disciplina sem mais abrangências, consideramos aqui que há citação na sala de aula sobre os princípios da Inclusão presentes nesses ementários, no primeiro período é apresentado a disciplina Prática de Formação/Articulação, com 36 h/a que cita em seu ementário a "(...) Formação e profissionalização do docente**. Políticas de formação e qualificação de professores** para as séries iniciais do ensino fundamental. (p. 24), no terceiro período temos 2 (duas) disciplinas, ambas com 72h/a, a saber, Psicologia Social e Tecnologia Aplicada à Educação, aquela propõe o estudo do "sujeito no conjunto das relações sociais, de grupo e cultura; processos grupais, (...) construção de possíveis estratégias e modos de superação de resistências e transformações de papéis sociais, que submetem e alienam o sujeito no interior de espaços educacionais; abordagens metodológicas mais comuns ao trabalho educacional social / comunitário" (p . 24), já a Tecnologia Aplicada à Educação, aborda a "Educação, comunicação

e tecnologias. Tendências atuais. **As tecnologias** da Informação e Comunicação nas escolas **numa perspectiva construtivista do processo de conhecimento**. Mídia e Educação. As possibilidades pedagógicas da utilização do computador, vídeo, televisão, cinema e outros recursos tecnológicos numa perspectiva crítica. **Educação mediada pelas Tecnologias** da Informação e Comunicação (...)" (p. 27 grifo nosso), em relação ao quarto período, temos Didática II, que em seu ementário busca a "Identificação e análise de estratégias de ensino, natureza dos conteúdos e das formas de avaliação. Análise dos parâmetros curriculares nacionais e processo interdisciplinar. Sistematização, análise e reflexão de experiências concretas em efetiva e contínua ação de articulação com as novas tecnologias pedagógicas. Concepções de avaliação e aprendizagem." (p. 28), e a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que embora trata das crianças e adolescentes em geral, aborda ou deveria abordar também os aspectos inclusivos, à medida que faz a "análise do comportamento da criança e do adolescente nos aspectos sócio-culturais, afetivos, cognitivos e psicomotores do desenvolvimento humano. Teorias e processos básicos do desenvolvimento humano. O desenvolvimento do juízo moral na criança." (p. 28), no quinto período a disciplina Gestão da Educação: ênfase nos espaços escolares também traz em seu ementário "(...) As políticas de construção do trabalho coletivo na escola e as relações desta com a sociedade civil", ou seja, caracteriza as políticas para implementação na construção do conhecimento, considerando "a escola como organizadora do processo educativo" (p. 29), no que se refere ao sexto período temos apenas 1 (uma) disciplina, a Gestão dos Processos Formativos na Educação Básica, que em sua ementa consta os "Problemas da educação básica. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90. Análise da problemática da escola pública no contexto sócio-econômico e político atual: Acesso, permanência, exclusão, socialização do saber, preparação para a cidadania e o trabalho." (p. 31), disciplina muito importante, visto que identifica e analisa a problemática da educação para garantir o acesso e a socialização do saber a todos; No sétimo período a disciplina Políticas Educacionais Brasileiras também segue essa noção possuindo como objeto de estudo "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n 9.394/06, a Formação dos Profissionais da Educação e o Direito

ao Ensino Fundamental e Médio: questões atuais. Organização do Trabalho na Escola à vista das Políticas Públicas de Educação desenvolvidas em Minas Gerais e no Brasil." (p. 32), e a disciplina Currículos e Programas, visto que apoia o Planejamento curricular na "diversidade cultural e condições reais de vida dos alunos e professores" (p. 33), por fim, no âmbito do oitavo e último período do curso de Pedagogia, encontramos 2 (duas) disciplinas de responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Unimontes, com 72h/a cada uma, em que os princípios da inclusão tornam-se bastante evidentes.

Trata-se dos Fundamentos Psicopedagógicos e dos Fundamentos da Educação Especial, essa possui em seu ementário as "Concepções, princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo. Aspectos jurídicos da Educação Especial. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estratégias e operacionalização para uma sala de aula inclusiva. Inclusão no mercado de trabalho nos esportes, turismo, lazer e recreação. Aspectos gerais sobre as deficiências. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. A formação do professor para Educação Especial" (p. 34), e em relação a disciplina intitulada Fundamentos didáticos pedagógicos, evidenciamos em sua ementa o "Objeto de estudo da Psicopedagogia. Metodologias utilizadas no processo de prevenção de distúrbios da aprendizagem escolar. Fatores que facilitam, impedem, dificultam e retardam o processo de aprendizagem (...)" bem como, "estratégias de trabalho com alunos que apresentam problemas de aprendizagem." (p. 34), aqui, embora há o tratamento em termos gerais, acreditamos que também alude a inclusão.

Deste modo, ao decorrer diversos pontos relacionados ao campo pedagógico, evidenciamos que o curso de Pedagogia da Unimontes, desenvolve alguns princípios da Inclusão, e nesta perspectiva da inclusão desenvolvida nos cursos de Pedagogia, evidenciamos na assertiva de Santos(2006):

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de "consagrar" uma formação coerente com os pressupostos da

proposta da Educação Inclusiva. (2002, p.37).o que corrobora de forma muito timida com o descrito em nossas analises.

A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

3.3.2.3.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Referente as dimensões dp Projeto Pedagogico elucidadas nas concepções definidas por (Medel, 2008, p. 51), conforme descrito o quadro de número 3.2,optou-se em fazer um recorte para apresentação do consolidado das analises PPP do Curso de Letras Espanhol ,apenasno que tange as dimensões pedadogicas.Sendo que as demais dimensões e analises abordadas pelo referido autor, podem ser conferidas com detalhes nos apêndices deste trabalho.

Quadro 4 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - PEDAGOGIA	
PROPOSTA CURRICULAR	**• METODOLOGIAS DE ENSINO**
• OBJETIVO GERAL: Formar o profissional capaz de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos; e atuar na gestão educacional em espaços escolares e não-escolares, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social, observadas as diretrizes constantes no Projeto Político Pedagógico Institucional.	**-** Exposição de formas variadas da Fundamentação teórica a partir de métodos de trabalho para cada disciplina. - A Metodologia deve observar o princípio da gestão democrática (deve instrumentalizar o educador para exigi-la e dela participar). **-**Realização de debates. **• PROCESSOS DE AVALIAÇÃO** - Esse processo caracteriza-se pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo humilde e franco **-** Avaliação discente objetiva a identificação de barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo, em suas múltiplas dimensões. - Observação direta, exercícios avaliativos, trabalhos individuais ou em grupo, auto-avaliação, relatórios de pesquisas, ainda outros, a critério dos docentes - Considera-se aprovado o aluno que obtiver, em cada disciplina, a porcentagem de 70% de aproveitamento, em 100 pontos distribuídos no semestre letivo - A aprovação no curso está condicionada também, à
• CONTEÚDOS: 1º período: Língua Portuguesa, Sociologia Geral, Prática de Formação/ Articulação, História da Educação, Introdução a Filosofia (ênfase em	

Pensamento Lógico) e Iniciação Científica. 2º período: Fundamentos da Educação Infantil, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia Geral, Metodologia da Pesquisa em Educação. 3º período: Fund. e Met. da Língua Portuguesa na Ed. Infantil, Antropologia e Educação, Didática I, Tecnologia Aplic. à Educação, Psicologia Social. 4º período: Fundam. da Alfabetização, Fund. e Metod. de Ciências na Ed. Infantil, Didática II, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Organização e Funcion. de Sistemas e Instituições de Ensino. 5º período: Fund. e Metod. da Matem. na Ed. Infantil, Fund. e Metod. da Geografia na Ed. Infantil, Fund. e Metod. da História na Ed. Infantil, Fund. e Met. da Língua Port. Nas SIEF, Gestão na Educação -Ênfase Espaços Escolares e Estagio Cur. Supervisionado: Monitoria e Docência na Educação Infantil/ Orientação da Monografia. 6º período: Fund. e Metod. das Ciências nas SIEF, Fund. e Metod. da Matemática nas SIEF, Fundamentos e Metodologia da História nas SIEF, Fundamentos e Metodologia da Geografia nas SIEF, Gestão dos Processos Formativos na Ed. Básica, Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente e consciência ecológica) e Estagio Cur. Superv.: Observação e Monitoria nas SIEF/Agentes da Ed. Básica (Pedagogo)/ Monografia. 7º período: Fund. e Metodol. da Educação de Jovens e Adultos, Fund. e Metodol. da Ed. Física Escolar, Curriculos e Programas , Políticas Educacionais Brasileiras, Arte, Cultura e Educação, Educação nas Escolas do Campo e Estágio Curricular Supervisionado: Regência nas SIEF/Agentes da Ed. Básica (Inspetor e Administrador Escolar)/ Monografia 8º período: Fund. Psicopedagógicos, Fundamentos da Educação Especial, Estatística Aplicada à Educação, Língua Brasileira de Sinais e Estagio Curricular Supervisonado: Monitoria e Docência na Ed. Especial e na EJA/Monografia	freqüência mínima de 75% da carga horária prevista para cada disciplina. **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM** - Corpo docente, que deverá ser um elemento integrador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. _O trabalho coletivo interdisciplinar - A própria dinâmica curricular do curso, visto como movimento integrador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento e da prática política para além dos limites da sala de aula, na formação da práxis - Avaliação docente - O Projeto do curso também será constantemente avaliado. **- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:**

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓ
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p.

3.3.2.4. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES MÚSICA

O PPP - Projeto Político Pedagógico do curso de Artes Música vigente na Universidade Estadual de Montes Claros concerne ao Projeto aprovado no ano de 2005, oferta 25 vagas semestrais pelos processos seletivos no Campus de Montes Claros, desse total 12 vagas são destinadas para o ingresso pelo Sistema de Cotas.

3.3.2.4.1. OBJETIVO DO CURSO

No que diz respeito aos objetivos apresentados neste PPP, observamos o pleno empenho, no objetivo geral, em “habilitar professores para o ensino da

Música em escolas regulares de educação básica, escolas específicas da área e demais contextos de ensino-aprendizagem da música" (p. 57), e nessa proporção é que os princípios da Inclusão Social, especialmente nas diversas formas de deficiência, são desenvolvidos, pois, busca-se "formar e qualificar profissionais docentes para atuarem nos diferentes contextos da Educação Musical" (p. 57), visando que o acadêmico vivencie "situações de ensino-aprendizagem em música".

3.3.2.4.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

A fim de se atingir os objetivos propostos, isto é, primordialmente, que "o egresso do Curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música deverá estar pronto para atuar na docência do Ensino Fundamental e Médio" (p. 59), revela que o graduando deverá apresentar "habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade" (p. 58), e dentre outros pontos abordados sobre as competências e habilidades, bem como ao campo de atuação, citamos, por fim, a finalidade de capacitação dos professores "para atender ao ensino básico em todos os seus seguimentos (...) podendo atuar ainda em modalidades específicas tais como: crianças e jovens em situação de risco, jovens e adultos, escolas rurais ou classes multisseriadas, **educação especial**, educação indígena e educação de idosos. Objetiva ainda a formação de profissionais com base numa fundamentação interdisciplinar, **que sejam capazes de investigar, pensar, compreender e recriar a realidade que se encontra em profundas transformações**, para assim, valorizar a discussão dialética, entre o sentir e o simbolizar, dando ênfase à importância de incorporar ao currículo as experiências concretamente vividas, advindas da realidade regional e social de cada aluno, como dado relevante para o processo de aprendizagem" (p. 58).

3.3.2.4.3. FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

"A crescente produção de pesquisa na área (...) e as reflexões que esse campo tem gerado para as novas definições curriculares no ensino da música, **fundamentam a necessidade de uma proposta curricular abrangente**, em projetos políticos pedagógicos, **que possam atender as distintas**

necessidades educativas, nos mais variados campos de atuação do professor de música na nossa sociedade" (p. 53 grifo nosso).

O Projeto, como supracitado, na medida em que se fundamenta nas diretrizes curriculares do MEC, nas resoluções e demais documentos específicos para a reformulação curricular dos cursos de graduação da Unimontes e nas discussões e em produções bibliográficas da área de Educação Musical, busca "a capacitação de profissionais em condições de ocupar e atuar nas distintas possibilidades educativas que compreendem a complexidade da área (...) visamos proporcionar uma formação ampla dos profissionais de ensino de música, de forma que possam atender às necessidades e demandas da área." (p. 53)

"Atualmente, falamos de uma educação que não privilegie uma visão reducionista, mas de uma visão generalista em que o indivíduo experimente os diversos níveis da realidade humana" (p. 55) baseando-se na inter-relação e interdependência dos fenômenos físicos, biológicos, sociais e culturais, em que o novo modelo considera o ser humano, a sociedade e a experiência de vida num todo complexo.

3.3.2.4.4. ESTRUTURA CURRICULAR

Diante do Objetivo do curso, do perfil profissiográfico e dos fundamentos didáticos pedagógicos, observamos uma boa quantidade de disciplina na estrutura curricular que buscam, em sua ementa, além do objetivo de se formar um profissional da disciplina, o desenvolvimento de algumas perspectivas inclusivas, a disciplina Arte Educação, com 18h/a prática e 54 h/a teóricas, atende aos princípios, de forma mais geral, no que tange ao estudo da LDB e a Arte educacional desenvolvida no Brasil, visto que em sua ementa estuda os "aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos e estéticos. A Arte Educação no Brasil. LDB, PCN e ensino de Artes. As pesquisas em Arte-educação. Inter-relacionamento com outras áreas de ensino e a comunidade. Arte: educadores e suas concepções." (p. 90), a disciplina Educação e Inovações Tecnológicas com carga horária de 36h/a também traz essas perspectivas, quando visa à utilização de meios e técnicas de ensino, a fim de se construir o conhecimento, é o que evidenciamos em seu ementário:

“educação e comunicação. Educação e Informática. Tendências atuais. A informática nas escolas numa perspectiva construtivista do processo de conhecimento. As novas tecnologias e a educação. As possibilidades da utilização do computador, vídeo, televisão, cinema, e outros recursos tecnológicos numa perspectiva crítica.” (p. 90), e a Educação e Tecnologia em Música com 36h/a, que busca a utilização de “recursos dos aplicativos musicais como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem musical. Desenvolver ainda o processo de criação musical através da informática.” (p. 141), a disciplina Prática de Formação e Articulação, desenvolvida em diversos períodos do curso, a saber, desde o primeiro até o oitavo com ensino de instrumentos diferentes, tende “A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a Prática de Ensino na Licenciatura em Artes – habilitação Música**. Elaboração de estratégias pertinentes à aplicação dos ensinamentos das disciplinas** (...)” (p 91, 99, 106, 114, 121, 130, 139, 148, grifo nosso), a disciplina Processos Pedagógicos no Ensino da Música, realizada em três períodos, apresenta os “fundamentos teóricos da educação musical contemporânea, processos de ensino aprendizagem da música, numa abordagem teórico-prática, no que concerne ensino musical das escolas regulares no ensino infantil.” (p. 98, 105, 112), neste contexto, a disciplina Psicologia da Educação com 72h/a em sua ementa aborda, dentre outros pontos a “(...) Concepção de desenvolvimento; base conceitual e teoria dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; Desenvolvimento cognitivo, sua relação com o desenvolvimento afetivo e a apropriação dos conceitos científicos. Interação desenvolvimento-aprendizagem. Problemas de aprendizagem. O papel da atividade musical no processo de desenvolvimento da pessoa humana. Aspectos emocionais propiciados pela experiência musical. Implicações psico-sociais da Educação Musical” (p. 107), no PPP ainda expõe a Estrutura e Funcionamento da Educação Básica que tem como objeto de estudo “ a organização e administração da educação básica em nível escolar, nas redes públicas e privadas, com ênfase nos princípios, conceitos e objetivos com um enfoque dado pela Legislação de ensino e pelos problemas na sua relação com o sistema social.” (p. 113), e para finalizar a inclusão neste aspecto geral, temos a Didática Geral que almeja a análise da “educação e sua relação com a cultura de povos e grupos sociais. A educação como processo formal e/ou

sistemático. A educação como processo informal e/ou assistemático. As tendências educacionais – seus pressupostos e características. Os componentes curriculares à luz das diferentes concepções curriculares. Organização de uma proposta de ensino, tendo como referencial a pedagogia crítica, para uma realidade escolar concreta. Proporcionar conhecimentos dos elementos fundamentais da didática, metodologia de ensino Fundamental e Médio, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem." (p. 116).

No que tange as ementas das disciplinas específicas, observamos alguns elos com a Inclusão dos deficientes, como na Disciplina que envolve os Instrumentos, que aspira em sua ementa o "Desenvolvimento da teoria-prática; exploração e interpretação de músicas de diferentes períodos. Problematização quanto ao ensino-aprendizagem (...) nas instituições de ensino." (p. 101, 108) e a "(...) ênfase aos aspectos técnicos e necessários para a atuação didático-pedagógica com o instrumento." (p. 126). Por fim, no que traz à baila do Estágio Supervisionado, também notamos a busca pelo desenvolvimento dos princípios abordados neste trabalho, à medida que caracteriza o "Planejamento – Elaboração e produção de material didático para intervenção nas instituições educacionais da comunidade (rede pública municipal e estadual, rede privada, **ensino especial**, escolas especializadas, projetos de extensão). Prática docente com regência no Ensino Fundamental (anos iniciais). Planejamento para intervenção. Produção escrita da realidade Vivenciada". (p. 129, 138, 147). A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Artes Música.

3.3.2.4.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Em relação as dimensões dp Projeto Pedagogico elucidadas nas concepções definidas por (Medel, 2008, p. 51), conforme descrito o quadro de número 3.2,optou-se em fazer um recorte para apresentação do consolidado das analises PPP`s ,apenas ao que se refere as dimensões pedadogicas.Sendo que as demais analises sobre dimensões indicadas como

referenciais por este mesmo auto, podem ser conferidas com detalhes nos apêndices desta investigação.

Quadro 5 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Artes Musica

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - ARTES MÚSICA

PROPOSTA CURRICULAR

• **Objetivo Geral:** Habilitar professores para o ensino da Música em escolas regulares de educação básica, escolas específicas da área e demais contextos de ensino-aprendizagem da música.

• CONTEÚDOS:

1º período: Filosofia da educação em arte, Sociologia da arte, Evolução da Música I, Percepção Musical I, Oficina Básica de Música I, Instrumento I, Arte Educação, Educação e Inovações Tecnológicas, Prática De Formação e Articulação I, Seminário de Tópico Variável.

2º período: Português, Evolução da Música II, História da Educação, Percepção Musical II, Oficina Básica de Música II, Instrumento II, Processos Pedag. no Ensino da Musica I, Educação Vocal e Dicção, Prática de Formação e Articulação II, Seminário de Tópico Variável.

3º período: Metodol. da Pesquisa em Educ. Musical, Percepção Musical III, Consciência Corporal (***), Instrumento III, Canto Coral I, Processos Pedag. no Ensino da Musica II, Evolução da Música Erudita Brasileira, Prática de Formação e Articulação III, Seminário de Tópico Variável.

4º período: Psicologia da Educação, Percepção Musical IV, Instrumento IV, Canto Coral II, Processos Pedag. no Ensino da Musica III, Estética, Estrut. e Funcionamento da Educ.Básica, Prática de Formação e Articulação IV, Seminário de Tópico Variável.

5º período: Estruturação I, Prática de Conjunto I, Didática Geral, Evolução da Música Popular Brasileira, Instrumento V, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC I, Estágio Supervisionado I, Prática de Formação e Articulação V, Seminário de Tópico Variável.

6º período: Estruturação II, Prática de Conjunto II, Instrumento Complementar I (*), Instrumento VI, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC II, Cultura Popular, Produções Artísticas I (**), Estágio Supervisionado II, Prática de Formação e Articulação VI, Seminário de Tópico Variável.

7º período: Harmonia Funcional I, Regência I, Instrumento Complementar II (*), Produções Artísticas II (**), Instrumento VII, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC III, Pesquisa em Cultura Popular, Estágio Supervisionado III, Prática de Formação e Articulação VII, Seminário de Tópico Variável.

8º período: Harmonia Funcional II, Regência II, Educação e Tecnologia em Música, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC IV, Instrumento VIII, Produções Artísticas III (**), Currículo, Estágio Supervisionado IV, Prática de Formação e Artic. VIII, Seminário de Tópico Variável.

• METODOLOGIAS DE ENSINO

- Metodologia Triangular que trata da relação entre o fazer artístico, da leitura deste fazer e de sua inserção no tempo.
- Realização de atividade de pesquisa centrada na aprendizagem dos discentes, colocando-os como sujeitos do processo, respeitando suas potencialidades e investindo em suas habilidades.
- Investigação, a fim de "aprender a aprender", mantendo-o conectado com o mundo da arte, de ter uma sólida fundamentação da história da arte e de realmente compreender o processo da apreciação e do fazer artístico.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

- Provas escritas e práticas, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupos e outros, conforme a especificidade da sua área.
- Serão 100 pontos semestrais distribuídos em cada disciplina.
- Os discentes que participarem dos Programas e/ou Projetos de Extensão do Curso, receberão 10 (dez) pontos em disciplinas específicas, observando o quesito afinidade.
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e frequência igual ou superior a 75% (Setenta e Cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina no semestre letivo.
- Nota igual ou superior a 50% e inferior a 70% em uma dada disciplina exigirá exame final, que terá o valor total de 100 pontos

- **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**
- Corpo docente
- O uso de tecnologias de informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.
- O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe.
- Avaliação docente.
- Avaliação do projeto.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFA
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

3.3.2.5. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES VISUAIS

O PPP - Projeto Político Pedagógico do curso de Artes Visuais, atualmente em vigor, refere-se ao Projeto aprovado no ano de 2005, que oferece 30 vagas semestrais, com um total de 10 vagas semestrais destinadas para o ingresso pelo Sistema de Cotas.

3.3.2.5.1.COBJETIVO DO CURSO

Os objetivos assinalados no item 08 (oito) do alusivo PPP presente na página 44 (quarenta e quatro), assim como os demais cursos analisados, descreve o efetivo interesse pela formação docente, como evidenciamos na assertiva alusiva ao objetivo geral: "**formar profissionais que compreendam os processos de produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para sua atuação competente e crítica no ensino das Artes Visuais,** propiciando a vivência das linguagens artísticas, a fim de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, (...)" (p. 44), aqui ressaltamos, que não há de forma explícita nenhum tópico relacionado à inclusão no que tange os objetivos específicos, e assim, indaga-se, como formar um profissional com conhecimentos necessários para atuar no processo educacional, se não visa, especificamente, estabelecer parâmetros dentro da perspectiva de inclusão?

3.3.2.5.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

O perfil profissiográfico reporta aos objetivos, visto que o curso "**destina-se prioritariamente à formação de professores** que possam elaborar e organizar, com base em princípios filosóficos e metodológicos, conteúdos **e práticas de ensino e aprendizagem em Artes Visuais para os níveis e modalidades de educação formal quanto não formal**, explorando criticamente a produção artística nas inter-relações entre arte, cultura e educação. **Os conteúdos básicos devem fornecer ao aluno conhecimentos de fundamentação teórico-práticas baseadas na experimentação e na reflexão**." (p. 45 grifo nosso), e deste modo, expõe o campo de atuação, em que considera que o graduado poderá exercer suas atividades em diversos

níveis de atuação e dentre elas a “educação infantil, educação especial, psicomotricidade, arte-terapeuta, muséologo, curador de arte, ilustrador, contador de histórias e crítico de arte, dentre outros.” (p. 45), espera, assim, que realmente os graduandos tenham fundamentação teórica para tal prática.

3.3.2.5.3. FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

O Projeto Político Pedagógico em questão fundamenta-se nos pressupostos metodológicos da Unimontes, na LDB 9.394/96 e nas discussões baseadas na melhoria do curso, propondo “mudanças teórico-metodológicas e pedagógicas que se operam no sistema educacional” visando “zelar por uma nova postura assumindo o desafio de promover a formação de um profissional que domine os processos de produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para a sua ação competente, consequente e crítica no ensino das Artes”, e na busca pela garantia da qualidade da prática docente, objetiva “eleger uma metodologia que tenha na atividade da pesquisa o seu ponto de partida, **centrada na aprendizagem dos discentes**, **colocando-os como sujeitos do processo, respeitando suas potencialidades e investindo em suas habilidades**” (p. 46), e na medida que respeita as potencialidades de cada um e os situa como sujeitos do processo de aprendizagem, vemos a inclusão sendo desenvolvida, visto também que no PPP, ao citar Ana Mae Barbosa (1991) concorda com a referida, que afirma: "a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para uma vasta maioria dos estudantes em nossa nação (...) A escola seria um lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira aproximação de códigos culturais de diferentes grupos”.

3.3.2.5.4. ESTRUTURA CURRICULAR

A Estrutura Curricular, abordada pelo tópico 11 (onze), não traz muitos aspectos relacionados à inclusão, e no que diz respeito às disciplinas que iremos abordar, ressaltamos que há apenas expectativas, mesmo que de maneira geral, sobre esses parâmetros, como é o caso da disciplina Arte e

Sistema, com 36h/a desenvolvida no 8º período que apresenta em sua ementa traz o "estudo das diferentes formas da expressão e das imagens nas Artes. Investigação das imagens através da intersimiatividade dos processos signicos"(p. 61); A disciplina Currículo, a Arte Educação e a Estrutura e Funcionamento da Educação Básica merecem os mesmos comentários do PPP Artes Música, a Didática, neste aspecto, acrescenta-se "Análise histórico-crítica das diferentes concepções que fundamentam a prática pedagógica escolar, destacando-se o papel da didática e seu objeto de estudo. O planejamento, com processo de organização/transformação do ensino na delimitação de objetivos, definição de conteúdos, seleção de métodos e técnicas utilização de recursos e uso da avaliação em uma concepção diagnóstica e processual. Projetos pedagógicos." (p. 69), a Educação e Tecnologia em Artes Visuais, assim como no curso Artes Música chama atenção para as "relações entre arte, educação e tecnologia. Processos e recursos tecnológicos ferramentas pedagógicas no ensino das Artes Visuais, como facilitadores do processo educativo. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte" (p. 70), por último, temos a Prática de Formação/Articulador, realizada e concretizada em todos os períodos, com a "fundamentação da Prática de Ensino nas licenciaturas e a Prática de Ensino na Licenciatura em Artes Visuais (...) e a realidade do ensino de artes na educação básica" (p. 89), "Objetivos e estratégias para o ensino aprendizagem de Artes nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Estudo e elaboração de material" (p. 90), "Aplicação prática de propostas pedagógicas contemporâneas, elaboração de projetos pedagógicos para disciplinas distintas do ensino das artes plásticas, tendo como fundamento a pedagogia contemporânea." (p. 95), dentre outros. A seguir apresentamos um detalhamento, assim como nos demais PPP, da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais.

3.3.2.5.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Em relação as dimensões dp Projeto Pedagogico elucidadas nas concepções definidas por (Medel, 2008, p. 51), conforme descrito o quadro de número 3.2,optou-se em fazer um recorte para apresentação do consolidado

das analises PPP`s ,apenas ao que se refere as dimensões pedadogicas.Sendo que as demais analises sobre dimensões indicadas como referenciais por este mesmo auto, podem ser conferidas com detalhes nos apêndices desta investigação.

Quadro 6 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - ARTES VISUAIS

PROPOSTA CURRICULAR

• **OBJETIVO GERAL:** Formar profissionais que compreendam os processos de produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para sua atuação competente e crítica no ensino das Artes Visuais, propiciando a vivência das linguagens artísticas, a fim de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, assim como qualificar profissionais compromissados com a iniciação científica, e a pesquisa.

• **CONTEÚDOS:**

1º período: Oficina de Artes Plásticas I (2 Turmas), História da Educação, Metodologia Científica, Arte – Pré-História ao Mundo Antigo, Desenho I (2 turmas) ,Filosofia da Ed. em Arte, Sociologia da Arte, Prática de Formação/Articulador I e Seminário de Tópico Variável.

2º período: Oficina de Artes Plásticas II (2 Turmas), Arte Educação (2 Turmas), Arte Renascimento/Neoclássico ,Fundamentos da Linguagem Visual I (2 Turmas),Desenho II (2 Turmas) , Métodos e Técnicas de Pesquisa em Arte Educação, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Português e Produção de Textos, Prática de Formação/Articulador II e Seminário de Tópico Variável.

3º período: Oficina de Artes Plásticas III (2 Turmas), Arte - Moderna Romantismo, Impressionismo Fundamentos da Linguagem Visual II (2 Turmas), Psicologia da Educação, Desenho III (2 Turmas), Fotografia I (3 Turmas), Pesquisa em Cultura Popular (2 Turmas), Escultura I (2 Turmas), Prática de Formação/Articulador III e Seminário de Tópico Variável .

4º período: Oficina de Artes Plásticas IV (2 Turmas), Arte-Brasileira: Colônia/Império, Fundamentos da Linguagem Visual III (2 Turmas), Didática Geral, Desenho IV (2 Turmas), Fotografia II (3 Turmas) , Escultura II (2 Turmas), Analise Exercícios Técnicos de Materiais Expressivos (2 Turmas), Prática de Formação/Articulador IV e Seminário de Tópico Variável.

5º período: Oficina de Aplicação de Materiais Plásticos I (2 Turmas), Desenho V (2 Turmas), Pintura I (2 Turmas), Composição Artística I (2 Turmas), Arte Contemporânea, Gravura I (3 Turmas), Elaboração de Projeto de Pesquisa, Estágio Supervisionado I, Psicologia da Educação em Arte, Prática de Formação/Articulador V e Seminário de Tópico Variável

6º período: Oficina de Aplicação de Materiais Plásticos. II (2 Turmas), Desenho VI (2 Turmas), Pintura II (2 Turmas), Arte Brasileira: Séc. XX, Gravura II (3 Turmas), Processos Pedagógicos no Ensino
das Artes Visuais I (2 Turmas), Composição Artística II (2 Turmas), Estágio Supervisionado II, Prática de Formação/Articulador VI e Seminário de Tópico Variável.

7º período: Processo Pedagógicos no Ensino Artes

METODOLOGIAS DE ENSINO

- Atividade da pesquisa o seu ponto de partida, centrada na aprendizagem dos discentes.
- Busca por uma Metodologia Triangular proposta pela Profª Dr.ª Ana Maria Barbosa que trata da relação entre o fazer artístico, da leitura deste fazer e de sua inserção no tempo.
- Metodologia que apresente um desafio ao Arte Educador: o de se manter conectado com o mundo da arte , de ter um sólida fundamentação da história da arte e de realmente compreender o processo da apreciação e do fazer artístico.
- Metodologia que contribua para a alfabetização cultural e estética de nosso país e das possibilidades de interdisciplinaridade que esta abre com todas as áreas do ensino

• PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

O critério adotado para avaliação do desempenho do discente e através de pontos distribuídos em cada disciplina de 0 (zero) a 100 (cem) pontos a ser lançado no diário de classe mediante conclusão do módulo.
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina no semestre letivo, exigindo, assim, exame final, que terá o valor total de 100 pontos.

ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

- Busca por uma Política de invenção em que o indivíduo é levado a aprender a aprender, uma aprendizagem permanente ao longo da vida e por políticas de recognição que leva o indivíduo ao domínio de um saber.
- Sistema de Monitoria
- Avaliação Institucional

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓ
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Visuais II (2 Turmas), Pintura III (2 Turmas), Estética Visual, Composição Artística III (2 Turmas), Eletivas (2 Turmas), Estágio Supervisionado III, Trabalho de Conclusão de Curso I (2 Turmas), Currículo, Prática de Formação/Articulador VII e Seminário de Tópico Variável 8º período: Arte e Sistema Semiótica, Educação e Tecnologia em Artes Visuais (2 Turmas), Pintura IV (2 Turmas), Composição Artística IV (2 Turmas), Eletivas (2 Turmas), Trabalho de Conclusão de Curso II (2 Turmas), Estágio Supervisionado IV, Processos Pedagógicos no Ensino das Artes Visuais III, Prática de Formação/Articulador III, e Seminário de Tópico Variável.	

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

3.3.2.6. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O PPP - Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação física, atualmente em vigor, refere-se ao Projeto aprovado no ano de 2011 pela Resolução Nº 226/CEPEX/2011, que oferece 35 vagas semestrais, totalizando 16 vagas reservadas para o sistema de cotas.

3.3.2.6.1. OBJETIVO DO CURSO

Foi encontrado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que se refere aos objetivos específicos 1 (um) tópico enfatizando a inclusão, onde esclarece como o profissional pode lidar com os portadores de necessidades especiais, a saber, “Formar professores com fundamentação didático-pedagógica para atuar com alunos portadores de deficiência, através, principalmente do esporte, da dança, dos jogos e brincadeiras, das lutas e da ginástica”. (p.13)

3.3.2.6.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

No que alude ao Perfil Profissiográfico do presente PPP, observamos a intenção de se ter um licenciado em Educação Física com competências para atuar na Educação Básica em seus diferentes níveis, tanto na educação infantil como no ensino fundamental e Médio. Além de atuar na escola aproximando a escola da comunidade, que promova ações voltadas para a cultura corporal de movimento pautado em valores humanos e que viabilize o acesso de pessoas com deficiência fazendo com que a disciplina Educação Física escolar esteja

adequada à proposta pedagógica da escola tornando-a legítima dentro da mesma. (p.13). Em relação às competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na Licenciatura, há um tópico enfatizando a inclusão: "**Viabilizar o acesso de pessoas com deficiência nas atividades no âmbito escolar, colaborando para o fim da exclusão e do preconceito social. "**(p.14, grifo nosso)

3.3.2.6.3. ESTRUTURA CURRICULAR

A estrutura curricular do curso possui 3 (três) matérias que citam em sua ementa, especificamente, a inclusão, a saber, a Educação Física Escolar (p.36), Libras (p.38) e Educação Física para Pessoas com Deficiência (p.42). Na ementa da matéria Educação Física Escolar, cita a inclusão, como evidenciamos em "Histórico da Educação Física Escolar. Concepções de ensino em Educação Física Escolar. Parâmetro Curricular Nacional (PCN). Conteúdo Básico Comum (CBC). Análise do cotidiano escolar: Inclusão, Esportivização e Relações de gênero. Educação Física Escolar Inter, Multi e Transdisciplinar. Diversidade na escola." (p. 35), não especificando, entretanto, qual o tipo. Na disciplina Libras já é um tipo de inclusão, apesar de se tratar de uma Lei Brasileira, e conter nas grades curriculares da maioria dos cursos superiores. Na disciplina Educação Física para pessoas com deficiência, em sua ementa cita "A pessoa com deficiência na escola. Aspectos históricos legais e sociais de sua inserção no processo de formação escolar. Tipos de deficiências e suas características, físicas, auditivas, mental e visual. Processos metodológicos e pedagógicos para o ensino de atividades físicas e corporais." (p. 43)

3.3.2.6.4. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Nos Fundamentos básicos encontramos 3 (três) itens que abrem um leque para a inclusão, merecendo, portanto, os mesmos comentários pertinentes do PPP Letras Português:

- "Um ponto a ser destacado é a necessidade de estimular nos alunos o amor à verdade, à liberdade, à ética e à dignidade humana, à justiça e à convivência democrática." (p.15).

- "Um profissional com perfil condizente com uma sociedade mais justa e humana." (p.16).
- "O processo formativo em Educação Física pautar-se-á pelos princípios de competência técnica, de dedicação à pesquisa, de integração com a sociedade, de coletividade, de respeito ao código de ética profissional, de integração aluno-professor, de ação de extensão, de referências éticas sem concessões sobre qualquer pretexto e circunstância, luta constante por uma sociedade mais igualitária, e de amor à vida." (p.16).

A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.

3.3.2.6.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Em relação as dimensões dp Projeto Pedagogico elucidadas nas concepções definidas por (Medel, 2008, p. 51), conforme descrito o quadro de número 3.2,optou-se em fazer um recorte para apresentação do consolidado das analises PPP`s ,apenas ao que se refere as dimensões pedadogicas.Sendo que as demais analises sobre dimensões indicadas como referenciais por este mesmo autor, podem ser conferidas com detalhes nos apêndices desta investigação.

Quadro 7 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Educação Fisica

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - EDUCAÇÃO FÍSICA	
PROPOSTA CURRICULAR	**PROCESSOS DE AVALIAÇÃO**
• **OBJETIVO GERAL:** Formar o professor de Educação Física dotado de conhecimentos técnico-funcionais e didático-pedagógicos capazes de intervir de forma competente, crítica e criativa no contexto escolar. • **CONTEÚDOS:** 1º período:História da Educação Física, Citologia e Histologia, Ginástica, Lutas, Atletismo, Teoria e Prática do Lazer, Seminário de diagnóstico escolar. 2º período: Atividades Rítmicas e Expressivas do Movimento	- A distribuição de pontos em relação à realização de atividades práticas, como as escolinhas, eventos, ou avaliação de performance (quando necessária) será atribuída diferentemente de acordo com a caracterização do conteúdo. - O processo avaliativo em relação a distribuição de pontos, instrumentos de avaliação (provas teóricas, práticas, seminários, trabalhos, relatórios, eventos, etc) e critérios selecionados, para tanto a avaliação do discente seguirá o critério estabelecido abaixo, de

Humano, Anatomia, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Futsal, Fundamentos de Sociologia e Educação Física, Estrutura e Funcionamento de Ensino, Bioquímica.
3º período: Psicologia da Aprendizagem, Técnicas de produção de texto, Cinesiologia, Natação, Fisiologia Humana, Handebol, Fundamentos da Educação Física Escolar.
4º período: Introdução à pesquisa científica, Jogos, brincadeiras e danças folclóricas, Psicomotricidade, Fisiologia do Exercício, Vôlei, Didática Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar I, Libras.
5º período: Bioestatística, Metodologia da Pesquisa, Basquete, Primeiros Socorros, Estágio curricular em Educação Física I, Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar II, Currículos e Programas em Educação Física.
6º período: Seminário de Produção Científica I, Antropologia e Educação Física, Fundamentos de Filosofia e Educação Física, Educação Física para pessoas com deficiência, Ginástica artística, Estágio curricular em Educação Física II, Práticas pedagógicas na Educação Física Escolar III.
7º período: Seminário de Produção Científica II, Organização de eventos escolares,Testes Medidas e Avaliação em Educação Física, Aprendizagem Motora, Futebol de Campo, Estágio curricular em Educação Física III , Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar IV.
8º período: Seminário de Produção Científica III, Fundamentos de Ética e Educação Física, Educação Física e Saúde, Estágio curricular em Educação Física IV.

METODOLOGIAS DE ENSINO
- As disciplinas com abordagem somente teórica deverão procurar meios de associar esse conhecimento ao cotidiano como forma de interação com a sociedade e o mercado de trabalho.
- Busca por Trabalhar os conteúdos teóricos com estudos e pesquisas.
- Nas aulas práticas deverão ser observadas as especificidades de cada disciplina de forma que os equipamentos, materiais, espaços e, inclusive a vestimenta sejam adequados ao momento para que o professor tenha condições de assegurar o cumprimento das atividades propostas em função da qualidade do curso.

forma quantitativa e cumulativa por semestre:

Critérios de Avaliação Semestral	
Avaliações Formais (documentais)	60,0 pontos
Outros aspectos avaliativos	40,0 pontos
TOTAL	100,0 pontos

- As avaliações deverão ser contextualizadas à realidade do curso e dos alunos de modo a possibilitar a otimização da aprendizagem acadêmica e serão semestrais.

• ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM
- Como estratégias de apoio à aprendizagem, além das aulas em laboratórios, poderão também ser selecionados monitores além de estratégias de ensino virtual, conforme disponibilidade e planejamento do docente responsável por cada uma das disciplinas e/ou atividades.
- Plantões extra-turno e atendimento na biblioteca poderão ser adotados. Para os acadêmicos com qualquer tipo de deficiência a instituição buscará recursos na medida da necessidade apresentada.
- Avaliação do Projeto Político Pedagógico
- Avaliação Docente.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	I
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p.65

3.3.2.7. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA

O PPP do curso de História trata-se do Projeto aprovado no ano de 2004 pela Resolução Nº 087/CEPEX/2004, que concede 35 vagas semestrais sendo que 16 dessas destinam-se ao sistema de cotas.

3.3.2.7.1. OBJETIVO DO CURSO

No Projeto Pedagógico do Curso História do ano de 2004 não encontramos especificações relacionadas á inclusão, há, como nos demais PPP analisados, um interesse em capacitar o graduando para o exercício da

docência, de forma a "Contribuir para melhoria e a transformação da sociedade, atender ás aspirações e aos interesses de sua comunidade e promover o ensino, a pesquisa e a extensão **com eficácia e qualidade**" (p.57), levando, dessa forma, ao entendimento de se "**formar o profissional em consonância com os preceitos da cidadania e da ética."** (p.59)

3.3.2.7.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

O perfil do egresso refere-se às "Competências, habilidades e atitudes" do graduado, e como nos objetivos, também não mencionam a inclusão de forma direta, apenas perspectivas ao caracterizar as competências do futuro docente: "compreender o conceito de ética para sua aplicação na docência e nas demais relações sociais e profissionais" (p. 57), levando em consideração o conceito de ética aplicado na docência e as relações sociais interligando-as com a inclusão.

3.3.2.7.3. FUNDAMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Nos fundamentos didáticos pedagógicos não foram encontradas especificações relacionadas à inclusão.

3.3.2.7.4. ESTRUTURA CURRICULAR

Em sua estrutura curricular não há especificamente uma matéria voltada á inclusão, porém 2 (duas) matérias possuem um elo, onde pode se abrir várias possibilidades de trabalhar a inclusão: Didática, que cita em seu ementário, a **"Relação professor-aluno, planejamento como processo de organização do ensino"(**p.82); E a disciplina Estrutura e funcionamento do ensino, onde há a pretensão em se obter uma "**Formação do profissional do ensino"** (p.81). A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de História.

3.3.2.7.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Quadro 8 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Historia

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - HISTÓRIA

PROPOSTA CURRICULAR

• OBJETIVO GERAL: O curso de História tem como objetivo geral a formação integral de futuros professores do ensino fundamental e médio: profissionais capazes de transcender a função de simples veículos de transmissão, produzindo junto com seus alunos, o conhecimento. Assim considera-se, em primeiro lugar, as áreas de atuação hoje existente para o profissional da História e, em segundo, a possibilidade de seu retorno à Universidade, seja para obter um novo título na Graduação, seja para ingressar em Cursos de Pós-Graduação.

• CONTEÚDOS:

1º período: História Antiga I, Metodologia científica, Geografia, Antropologia, Introdução aos Estudos de História, História da Arte, Prática de Ensino/Prática Formação I, Atividades Cientificas Culturais.

2º período: História Antiga II, Teoria e Metodologia da História, História da América I, Filosofia, História do Brasil Colônia I, Prática de Ensino/Prática de Formação II, Atividades Cientificas Culturais.

3º período: História Medieval I, História do Brasil Colônia II, Psicologia da Educação, Sociologia, História Social e Cultural, Prática de Ensino/Prática de Formação III, Atividades Cientificas Culturais.

4º período: História Medieval II, História do Brasil Império I, Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Historia da América II, História de Minas, Prática de Ensino/Prática de Formação IV, Atividades Cientificas Culturais.

5º período: História Moderna I, História do Brasil Império II, Trabalho de Conclusão de Curso I, Didática, História da América III, Prática de Ensino/Prática de Formação V, Estágio Supervisionado I, Atividades Cientificas Culturais.

6º período: História Moderna II, História do Brasil República I, Historiografia do Brasil, Trabalho de conclusão de Curso II, Optativa, Prática de Ensino/Prática de Formação VI, Estágio Supervisionado II, Atividades Cientificas Culturais.

7º período: História Contemporânea I, História do Brasil República II, História Econômica Geral, Eletiva I, Eletiva II, Prática de Ensino/Prática de Formação VII, Estágio Supervisionado III, Atividades Cientificas Culturais.

8º período: História Contemporânea II, História das Idéias Políticas, Trab. De Conclusão de Curso III, Optativa, História da Educação Brasileira, Prática de Ensino/Prática de Formação VIII, Estágio Supervisionado IV, Atividades Cientificas Culturais

• METODOLOGIAS DE ENSINO

- A prática cotidiana da sala de aula deverá ser pautada pelo exercício da liberdade e da discussão. Os recursos que orientarão a dinâmica das aulas devem ser planejados pelo professor, mas também discutido pelo conjunto docente/discentes, para cada disciplina, levando em conta a legislação oficial e as orientações do Regime da UNIMONTES para cada caso.
- Realização de atividades em laboratórios de ensino, atividades de campo, grupos de estudos, oficinas, discussões acerca do objeto de estudo etc.

• PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

- É preciso avaliar os professores, promover auto-avaliação docente e discente, além de avaliar o próprio conjunto do curso.
- Esse processo e compreendido como um instrumento que possibilita "Alimentar e reorientar as mudanças, se estiver articulada com os processos decisórios".
- Prova escrita, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupo e outros, conforme especificidade da sua área.
- Considera-se aprovado o aluno que obtiver, em cada disciplina, a porcentagem de 70% de aproveitamento, em 100 pontos distribuídos no semestre letivo
- A aprovação no curso está condicionada também à frequência mínima de 75% da carga horária prevista para cada disciplina.

• ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

- Realização de grupos de estudos
- A organização e ordem das disciplinas na Estrutura Curricular
- Investigações extraclasses
- Avaliação Institucional
- Avaliação Docente
-Avaliação do Curso
-Avaliação do Projeto

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓRIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p.65

3.3.2.8. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Projeto Político Pedagógico analisado refere-se ao Projeto alterado e aprovado para o ano de 2005 por meio da Resolução Nº 86 CEPEX – 2005, oferece 35 vagas semestrais, sendo 16 vagas reservadas para o sistema de cotas da Universidade.

3.3.2.8.1. OBJETIVO DO CURSO

Não foi encontrado no Projeto Pedagógico do Curso tópicos sobre a inclusão, mas na proporção que busca "implementar a articulação teoria-prática, incentivando a pesquisa individual e coletiva a partir da realidade local."(p.10), podemos entender que a realidade local, pode está relacionada á inclusão, atribuindo ao aluno competência para trabalhar como tal.

3.3.2.8.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

No perfil profissiográfico do curso de Ciências Biológicas foi encontrado somente perspectivas de inclusão, que visa formar acadêmicos com visão **"Generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade** (p.11, grifo nosso)

3.3.2.8.3. ESTRUTURA CURRICULAR

Na estrutura curricular, foi encontrada uma matéria, a saber, a Bioética, a qual tende a trabalhar a inclusão, pois, encontramos em seu respectivo ementário a busca por uma boa "relação com a ética profissional (...); Aspectos éticos na relação entre os seres vivos, na intervenção sobre o ser humano e nas políticas (...); Reflexão do sistema de valores humanos". (p.57)

3.3.2.8.4. FUNDAMENTOS BÁSICOS

No que se refere aos fundamentos básicos foram encontrados 3 itens, onde busca trabalhar a inclusão, aqui, todavia, ainda de forma muito simplória:

"O licenciado deverá também capacitar-se para a busca, produção e divulgação do conhecimento e ampliar as possibilidades presentes e futuras da profissão, com compromisso ético e legal" (p.13)

"A apropriação do conhecimento disponível e seu uso criativo e crítico, possibilitando o domínio do conteúdo e a aquisição de uma prática consciente, no sentido de que seja capaz de provocar as mudanças que se deseja operar em seu local de trabalho."(p.14)

"Cabe ao professor assumir uma postura crítica e estimular o aluno na superação de seus limites, de forma que transforme suas possibilidades em realidades, buscando avançar e aprimorar o seu equilíbrio emocional e intelectual, valorizando a força do grupo e a interação "aluno-aluno" e "professor-aluno". (p.14). A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas.

3.3.2.8.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Quadro 9 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Ciencias Biologicas

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
PROPOSTA CURRICULAR • **OBJETIVO GERAL:** Formar profissionais qualificados para atuarem como docentes nas redes de ensino fundamental e médio, e como pesquisadores com capacidade de assumir responsabilidade no campo do ensino e da pesquisa, face às novas possibilidades de atuação e exigências da região. • **CONTEÚDOS:** 1º período: Biologia Celular, Matemática, Química Geral, Física, Diversidade Biológica, Filosofia da Ciência, Prática de Formação. 2º período: Metodologia Científica, Bioinformática, Botânica: Vegetais Inferiores, Estatística, Histologia, Química Orgânica, Pratica de Formação. 3º período: Bioquímica, Genética, Botânica: Organografia e Taxonomia de espermatófitas, Ecologia I, Embriologia, Pratica de Formação. 4º período: Biofísica, Ecologia II, Biologia Molecular, Biologia de Invertebrados I, Microbiologia Geral, Didática, Pratica de Formação. 5º período: Parasitologia, Botânica. Anatomia e Histologia Vegetal, Biologia de Invertebrados II,	• **METODOLOGIAS DE ENSINO** - Em cada disciplina deve-se utilizar uma metodologia crítica, a fim de estimular o aluno na superação de seus limites, de forma que transforme suas possibilidades em realidades, buscando avançar e aprimorar o seu equilíbrio emocional e intelectual, valorizando a força do grupo e a interação "aluno-aluno" e "professor-aluno". • **PROCESSOS DE AVALIAÇÃO** - A freqüência deve ser igual ou superior a 75% da carga horária de cada disciplina. - O acadêmico que obtiver média inferior a 70 (setenta) pontos em três ou mais disciplinas será reprovado. - Provas escritas (operatórias, objetivas), seminários, relatórios, monografias, trabalhos individuais e/ou em grupos e auto-avaliação, conforme a especificidade da sua área. -Será considerado aprovado, o aluno que obtiver, em cada disciplina no mínimo, nota 70 (setenta) de um total de 100 pontos distribuidos ou resultante da média aritmética das notas obtidas. • **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM** - Avaliação Docente, e se diagnosticada alguma dificuldade de

Anatomia Humana, Estrutura e Funcionamento Ensino Fundamental e Médio, Bioética, Pratica de Formação, Estagio Supervisionado, AACC.
6º período: Geologia e Geomorfologia, Botânica: Fisiologia Vegetal, Psicologia Educacional e do desenvolvimento, Imunologia, Biologia de Vertebrados I, Pratica de Formação, Estágio Supervisionado, AACC.
7º período: Fisiologia Humana, Biologia de Vertebrados II, Paleontologia, Eletiva, Metodologia de Pesquisa em Biologia, Sociologia, Pratica de Formação, Estagio Supervisionado, AACC.
8º período: Evolução, Eletiva, Fisiologia e Anatomia Animal Comparada, Pratica de Formação, Estagio Supervisionado, AACC.

ensino, o seu encaminhamento a cursos de pós-graduação "lato sensu" e "stricto sensu", visando a sua qualificação e, conseqüente, otimização do processo ensino-aprendizagem.
- Avaliação do projeto pedagógico
- Ação interativa, entre o aluno, sujeito do processo, e professor, mediador da realidade, o cotidiano pedagógico será construído coletivamente, no próprio fazer, privilegiando a aquisição de um saber vinculado à realidade social.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓRIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

3.3.2.9. DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FILOSOFIA

Projeto Político Pedagógico do Curso de Filosofia atinente ao ano de 2004, aprovado pela Resolução Nº132/2004, oferta 35 vagas semestrais, dessas 16 são reservadas para o sistema de cotas.

3.3.2.9.1. OBJETIVO DO CURSO

Nos objetivos do curso, não há especificação intrinsecamente relacionada à inclusão, há, nesse sentido, um interesse em **"Desenvolver habilidades de relacionar o exercício da docência, na educação básica, a partir de uma crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos**." (p.58)

3.3.2.9.2. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

No perfil profissiográfico, não há especificações, apenas caracterizações visando à inclusão: "A partir de uma formação sólida, o egresso poderá voltar-se para outros campos de atuação tais como formação de recursos humanos para empresas e para o setor educacional, assessorias educacionais e

culturais, para o debate interdisciplinar, etc". (p.59). Em "competências e habilidades desejadas", foi encontrado um item no qual garante ao graduando a Habilidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos"(p.60)

3.3.2.9.3. ESTRUTURA CURRICULAR

Na estrutura curricular do curso de Filosofia foram encontradas 5(cinco) matérias que tendem a abrir um leque para a inclusão dos deficientes, sendo elas e seus respectivos ementários, descritos a seguir:

- Fundamentos da Didática - Ementa: Processo de Ensino: Fundamentos e Componentes Operacionais. Compreensão do processo Ensino-Aprendizagem enquanto Prática Social. Planejamento de Ensino : Dimensão Técnica e Política. Relação Professor-Aluno-Conhecimento. Recursos Audio-Visuais. Metodologias e Atividades Docentes. (p.87)
- Antropologia Filosófica - Ementa: Antropologia e Antropologia Filosófica. O conceito de Homem. A formação dos humanismos: Humanismo greco-romano, cristão, renascentista. O Homem na Filosofia Moderna e Contemporânea. Os humanismos: apogeu e crise.(p.90)
- Psicologia da educação - Ementa: Concepção de desenvolvimento: correntes teóricas e suas repercussões na escola. A ação pedagógica na perspectiva da Psicologia. Base conceitual e teórica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, abordando as teorias humanistas, interacionistas e construtivistas da educação. Desenvolvimento cognitivo, sua relação com o desenvolvimento afetivo e a apropriação dos conceitos científicos. Concepção sócio-interacionista na escola: a ação do professor no desenvolvimento do indivíduo. Introdução ao estado da adolescência(p.92)

- Filosofia da Educação - Ementa: Filosofia e Educação: Conceituação. Os fundamentos teórico-filosóficos da educação: concepções históricas do homem como discente. As tendências pedagógicas e os seus pressupostos filosóficos. As exigências pedagógicas da globalização e da pós-modernidade em relação a educação sistemática. As políticas governamentais em relação ao Ensino Público. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. Filosofia, Dialética e Educação: Elementos para uma abordagem da cidadania. Escola-Comunidade: perspectiva pedagógica e política fundamentada numa concepção antropológico-filosófico.(p.93)
- Ética II - Ementa: A filosofia moral moderna. A teoria do “moral sense”. O problema da universalização na ética. A discussão ética na filosofia contemporânea. Crítica à moralidade em seus fundamentos metafísicos: intersubjetividade e crítica radical aos valores. Definição e valores morais e não morais. A questão da moral na modernidade. A ética e relações sociais. (p.102)

3.3.2.9.4. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Esse Projeto baseia-se dentre outros aspectos em “Valores do mundo globalizado nas mais diversas áreas do conhecimento e, a partir dessa reflexão, tentar conceber uma prática em que finalmente o aprendiz esteja no centro do processo ensino-aprendizagem e em que se privilegie a construção do saber e não o domínio do saber existente. E que o educando seja também mediador do processo ensino-aprendizagem e que busque encarar e enfrentar a realidade.” (p.64), de modo a “repensar o seu fazer pedagógico em bases epistemológicas tendo como princípio norteador a formação de sujeitos históricos, capazes de interferir no meio social. (p.61). A seguir apresentamos um detalhamento da análise das Dimensões Pedagógicas, Financeira, Administrativa e Jurídica don Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia.

3.3.2.9.5. DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PROJETO POLITÍCO-PEDAGÓGICO

Quadro 10 - Dimensões Politicos Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Filosofia

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

CURSO - FILOSOFIA

PROPOSTA CURRICULAR

• **OBJETIVO GERAL:** Repensar e reformular o Curso de Filosofia. Discutir as práticas sociais, éticas, políticas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas, vivenciadas no interior do Curso de Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros, bem como, buscar subsídios bibliográficos, paradigmas, que possibilitem um maior aprofundamento.

• **CONTEÚDOS:**
1º Período: Filosofia, Ciências Sociais, Português, Lógica Formal Aristotélica, Hist. Fil. Grega: Do Mito a Platão. .
2º Período:Hist. Fil. Grega: Aristóteles ao Neoplatonismo, Lógica Simbólica e Lógica Dialética,Met. da Pesquisa Científica e Investigação Filosófica,Psicologia da Educação,Fundamentos da Didática .
3º Período:. História da Filosofia Medieval, Filosofia da Arte, Filosofia da Religião,Sociologia da Educação,Filosofia Política Clássica,
Introdução à Prática de Ensino.
4º Período: Hist. Da Fil. Moderna: Racionalismo e Empirismo, Filosofia Política Moderna,Estética,Antropologia Filosófica,Filosofia da Educação,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.
5º Período: Hist. Da Fil. Moderna: Criticismo e Idealismo,Metafísica: Ontologia,Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental,Ética Geral,Filosofia das Ciências Sociais,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.
6º Período: Hist. Da Fil. Moderna: Materialismo e Pragmatismo,Teoria do Conhecimento: Gnoseologia,Metafísica: Crítica à Metafísica,Estrutura e Funcionamento de Ensino Médio,Ética: Axiologia,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.
7º Período: Hist. Da Fil. Contemporânea,Hermenêutica,Teoria do Conhecimento: Epistemologia,Filosofia da Ciência,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.
8º Período: Hist. Da Fil. Contemporânea: Paradigmas Filosóficos,Filosofia no Brasil,Filosofia da Linguagem,Filosofia da História,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.

• **METODOLOGIAS DE ENSINO**
- Leituras de textos, orientação, produção, etc.
- Garantir um ensino problemático e contextualizado assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que possibilitam ao aluno procurar, interpretar, analisar, selecionar informações, identificar problemas relevantes e elaborar projetos de pesquisa partir dos textos clássicos;
- Trabalhos, debates etc.

• **PROCESSOS DE AVALIAÇÃO**

- Obrigação de uma freqüência de 75%;
- Nota: 40% da pontuação deverá contar de prova escrita e os outros 60% ficará a critério da criatividade do professor (trabalhos, debates etc)

• **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**

Monitoria;
-Cursos de Extensão;
-Estágios Institucionais e em Pesquisa;
-Grupos de Estudos Temáticos;
-Intercâmbios Interinstitucionais para a Pesquisa;
-Definição de Linhas de Pesquisa;
-Publicações;
-Congressos, Simpósios, Encontros, Semanas e Seminários.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFA
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

3.3.2.10. PERCEPÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Em relação a análise estudada nos documentos que orientam o desenho curricular dos Cursos de Licenciatura na Unimontes (PPP), esta pesquisa encontrou indicadores de que o desenvolvimento dos princípios, saberes e práticas da inclusão ainda não aconteceram de forma efetiva nos currículos em ação, tendo em vista que em nossas análises um dos aspectos mais evidenciados como possível obstáculo para a inclusão efetiva de NEE nos Cursos de Licenciaturas da IES pesquisada, foi a falta de formação continuada dos professores da IES e, respectivamente, a lacuna de fundamentos teóricos epistemológicos para subsidiar a formação inicial fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva, pouco evidenciado nos textos curriculares dos (PPP) e seus respectivos Cursos de Formação de Professores.

3.4. ACESSIBILIDADE FÍSICO-ARQUITETÓNICA

Emprendeu-se ainda, neste estudo, a análise de documentos iconográficos (Adaptações de Grande Porte) na Unimontes, com vistas a observar acerca da acessibilidade e suas práticas de inclusão para os alunos com NEES da instituição, demonstrando, por meio de fotos e imagens, os diferentes espaços físicos e arquiteónicos que representam alterações de alguma forma ligadas à parte edificada da instituição e o apoio pedagógico aos estudantes especiais na universidade.

Nesta etapa, emprendeu-se a análise de documentos iconográficos **(Adaptações de Grande Porte)** na Unimontes, por meio de observações diretas acerca da acessibilidade, que configuram as práticas de inclusão para os alunos com NEES da instituição, registrado, por meio de fotos e imagens, os diferentes espaços arquitetônico-físicos, bem como o apoio pedagógico aos estudantes especiais da universidade.

Tratando-se de um estudo de caso, é relevante efetuar também a análise documental no que respeita a objetos, edifícios e outras construções, desde que tais observações contribuam para um melhor entendimento do caso em estudo. Assim, a análise que se segue está justificada porque é sobre

edificações, adaptações, engenhos que pretendem dar resposta aos alunos com NEE e que se inserem, portanto, nas políticas da instituição em causa e nas políticas de maior espetro (nacionais e internacionais) que vão naquele sentido.

Fotografia 1 - Ascom/Unimontes – Plataforma elevatória eletrônica para cadeirantes implantada na Biblioteca Central Professor Antônio Jorge, no campus-sede Unimontes Professor Darcy Ribeiro, em Montes Claros, que permite o acesso ao segundo pavimento para leitura e consulta de livros.

Em atendimento à legislação vigente e às recomendações feitas pelos avaliadores do CEE/MG, a Unimontes vem investindo na reestruturação do espaço físico para alunos com NEEs na Biblioteca Central *Professor Antônio*

Jorge, no campus-sede. Foi recentemente implantada, na Biblioteca, plataforma elevatória eletrônica para cadeirantes, que permite o acesso ao segundo pavimento. O equipamento é pioneiro em bibliotecas de Montes Claros e região Norte de Minas (Fotografia 1).

Também visando cumprir o disposto na Lei nº 10.435/02 regulamentada pelo O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Universidade está promovendo uma capacitação dos servidores técnico-administrativos da biblioteca com cursos e palestras sobre a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), específica para a comunicação com surdos-mudos, e, ainda, sobre os métodos ideais para a acessibilidade do portador de necessidades especiais.

Para cumprir o disposto no Parecer Nº415/CEE/MG, O Núcleo de Sociedade Inclusiva da Universidade Estadual de Montes Claros (Nusi/Unimontes) tem promovido cursos de Libras e Braille para os funcionarios e alunos dos cursos de Licenciaturas do Centro de Ciências Humanas (CCH). As turmas são compostas geralmente por 45 alunos, que são professores, acadêmicos, estagiários e voluntários do CCH.

Fotografia 2 - Núcleo de Sociedade Inclusiva. – Nusi/Unimontes – promove cursos de Libras e Braille para alunos, professores e servidores do CCH/Campus Professor Darcy Ribeiro

Dando prosseguimento aos registros, entre julho e outubro de 2008, outras obras físicas foram executadas na Biblioteca Central do Campus Universitario Professor Darcy Ribeiro. Estas obras foram realizadas também em atendimento ao disposto pela legislação federal, com o objetivo de assegurar agilidade no atendimento aos NEE, podendo ser destacados as seguintes ações: a sala de *info-pesquisa* recebeu nova porta e sistema de ar condicionado; nivelamento da entrada do prédio e instalação de novas catracas, permitindo o acesso mais cômodo dos portadores de necessidades especiais; e o acervo de periódicos (jornais, revistas, boletins) foi transferido do 2º piso para o térreo.

Fotografia 3 - Terminal de Banco/Instituição Financeira, com auto-atendimento para Leitura em Braille, no CCH/Unimontes

Fonte: Foto *França Neto Café NEWS* – Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

Destacamos ainda que foi implantado recentemente um terminal de instituição bancária no Prédio 2, do Centro de Ciências Humanas (CCH), tambem no Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro Unimontes, onde alunos cegos realizam suas operações financeiras, por meio de auto-atendimento com leitor em Braille. Estas ações se referem às diretrizes de acessibilidade em relação às adaptações arquitetônicas dispostas como obrigatória em prédios públicos, por meio da Lei nº 7.853/89 regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99 alusiva à acessibilidade.

No que tange a acessibilidade no Campus Sede na Unimontes, implantou-se o software Pergamum (custo de R$ 40 mil), adquirido com o apoio da Fapemig. Esse sistema permite aos usuários realizarem renovação de livros, reserva de obras e consulta ao acervo bibliográfico através da internet, na Biblioteca Central.

Fotografia 4 - Rampas de acessibilidade no Campus Universitário Darcy Ribeiro, como adaptações arquitetônicas de grande porte construídas pela administração da Universidade Estadual de Montes Claros

Nesse quesito, e ainda no que se refere à acessibilidade, em 2011 foram construídas as adaptações arquitetônicas com rampas de acessibilidade no Prédio 2, do Centro de Ciências Humanas (CCH), no Prédio 3, no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, bem como no Restaurante Universitário do Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro Unimontes, facilitando com isso o acesso de alunos com deficiência física. Estas adaptações demonstram o que fez de concreto a Unimontes para incluir os NEE; porém enfatizamos que estes avanços ocorreram apenas no Campus sede da Universidade em estudo, ficando os demais campi e pólos de abrangência da instituição sem as devidas adptações arquitetônicas de acessibilidade.

3.4.1. PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA UNIMONTES: OUTRAS INICIATIVAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEES

Juntamente com o que tem vindo a ser exposto, são identificadas outras iniciativas que consubstanciam o que pode ser considerado como um conjunto de práticas de inclusão de alunos com NEE na Unimontes.

Em resposta à lei de nº 15.259/2004, a Unimontes criou em 2005 oNucleo da Sociedade Inclusiva(NUSI) para responder ao objetivo de promover estratégias de inserção social nas áreas de educação, aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais atendidos pelo sistema de cotas da UNIMONTES como propósito de implantar uma educação inclusiva.

Assim, e visando cumprir o disposto na Lei nº 10.435/02 regulamentada pelo O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Universidade está promovendo uma capacitação dos servidores técnico-administrativos com cursos e palestras sobre a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), específica para a comunicação com surdos-mudos e, ainda, sobre os métodos ideais para a acessibilidade do portador de necessidades especiais.

Também, e para cumprir o disposto no Parecer Nº415/CEE/MG, O Núcleo de Sociedade Inclusiva da Universidade Estadual de Montes Claros (Nusi/Unimontes) tem promovido cursos de Libras e Braille para os cursos de Licenciaturas do Centro de Ciências Humanas (CCH). As turmas são

compostas geralmente por 45 alunos que são professores, acadêmicos, estagiários e voluntários do CCH.

O capítulo IV, a seguir, traz à análise e discussão dos dados coletados através de questionários que foram aplicados aos discentes com NEE matriculados nos cursos de licenciatura da Unimontes e, ainda, a entrevista semi-estruturada aos professores dos cursos de licenciatura.

CAPÍTULO IV – A PERSPETIVA DOS ALUNOS COM NEE E DOS PROFESSORES

4.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS SOBRE A CARATERIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS COM NEE

Como informado nas discussões anteriores, a Unimontes tinha, quando decorreu a parte empírica deste estudo, 14 alunos com necessidades especiais matriculados em oito cursos de licenciaturas e um curso bacharel, no sistema presencial de ensino da instituição, correspondendo, portanto, 0,16% no contingente de mais 11 mil alunos matriculados, no primeiro semestre de 2011, em 27 cursos ofertados pela Unimontes (licenciatura) (gráfico n.º1).

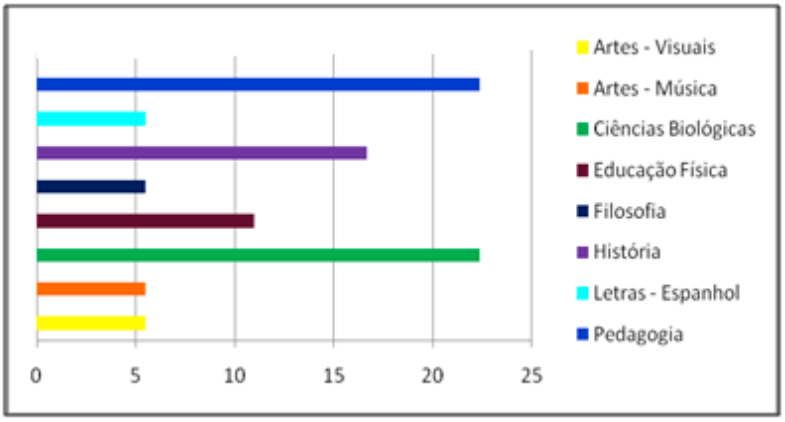

Gráfico 1 - Distribuição [%] de Alunos com Necessidades Especiais na Unimontes, M. Claros (MG) março 2011

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

Do universo pesquisado de 14 alunos com NEEs, constituídos entre os 09 (nove) Cursos de licenciatura na Unimontes, delimitamos em nosso estudo investigar apenas os acadêmicos com NEEs que estão cursando licenciatura plena na Universidade, cumprindo, assim, com a meta central estabelecida no nosso objetivo de pesquisa. Definiu-se, no nosso universo de pesquisa, analisar as entrevistas de apenas 9 (nove) estudantes com NEEs, ou seja, com um acadêmico de cada licenciatura plena distribuídas em 9 (nove) áreas do

conhecimento em ‘humanas’ e ‘biológicas da saúde’, como: Pedagogia, Letras Espanhol, História, Artes Música e Visuais, Filosofia, Educação Física – licenciatura e Ciências Biológicas – licenciatura.

4.2. CARACTERIZAÇÃO E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA UNIMONTES

As respostas dadas às questões do questionário foram tabuladas em tabelas feitas no programa Microsoft Word (2007) e suas frequências em porcentagens. Tratando-se de um estudo de caso em que os questionários foram aplicados a uma amostra reduzida, a apresentação dos resultados de análises estatísticas não pretende generalizar estes resultados a qualquer tipo de população. Apenas serve de indicador de eventuais tendências e tem como principal finalidade facilitar a discussão. De facto, nos estudos de caso, e de caordo com Yin (1989), fala-se mais de “generalização analítica” do que de “generalização estatística”, sendo que a generalização analitica é obtida a partir de casos particulares, possibilitando generalizações no sentido do desenvolvimento de uma teoria. Esta generalização não é automática, pois implica replicações em mais do que um caso.

Diante dos dados apresentados foram feitas algumas inferências, destacadamente aos fenômenos que emergiam dos questionários como fonte reveladora dos problemas fundamentais desse estudo.

Em relação à caracterização dos alunos NEE, temos 55,6% graduandos do sexo masculino e 44,4% do sexo feminino. Em relação à idade, 66,8 % têm entre 21 e 30 anos, sendo assim a maioria dos sujeitos; 22,2% entre 31 a 40 anos e 11,1% de 41 a 50 anos. Ou seja, a totalidade dos alunos inquiridos encontra-se já na idade adulta, constituindo assim um segmento do universo dos alunos com NEE. Esta constatação poderá remeter para a situação particular da educação de alunos, já dultos, com NEE, em contexto de ensino superior, situação que não tem sido muito estudada, tanto quanto julgamos saber.

Na cidade de Montes Claros encontra-se 88,9% dos acadêmicos e na cidade de Pirapora 11,1%. Avaliando os cursos, 11% são do curso de Filosofia,

33,5% são do curso de Pedagogia, 11% do curso de Educação Física (Licenciatura), 33,5% são do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) e 11% do curso de Artes. Em relação ao estado civil dos acadêmicos, temos 11,1% Casado, 77,8% Solteiro, aqui se constituindo como a maioria, e 11,1% Separado Judicialmente. Por questões éticas e para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os mesmos serão nomeados por:

Quadro 11 - Identificação dos cursos de licenciatura na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Acadêmicos	Cursos	Necessidade Especial
Rosa	Pedagogia	Deficiência Física
Amarelo	Artes	Deficiência Física
Azul	Filosofia	Deficiência Visual
Marrom	Ciências Biológicas	Deficiência Física
Verde	Ciências Biológicas	Deficiência Física/*Mielo Menigoncele*[1]
Preto	Educação Física	Deficiência auditiva / Fenda de Palato
Vermelho	Pedagogia	Deficiência Física
Branco	Pedagogia	Deficiência Visual
Cinza	Ciências Biológicas	Deficiência Física

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

[1]Mielo Menigoncele: má formação da medula com sequela nos pés

A tabela, a seguir, nos mostra os tipos de Necessidade Especial que os acadêmicos se enquadram:

Tabela 1 – Tipos de necessidade especial identificados na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Necessidade Especial	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Física	**06**	**66,7%**
Visual	**02**	**22,2%**
Auditiva	**01**	**11,1 %**
Outra	**–**	**–**
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Como observado na tabela, a maioria dos acadêmicosapresentam deficiência física com 66,7% e 22,1% com deficiência visual e apenas 11,1% com deficiência auditiva.

A tabela a seguir trata-se da Renda Familiar dos acadêmicos.

Tabela 2 - Renda familiar de alunos com NEEs[1] na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Renda familiar	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Menos de 01 salário mínimo[5]	01	11,1 %
De 01 a 03 salários mínimos	06	66,7 %
De 04 a 06 salários mínimos	01	11,1 %
De 08 a 10 salários mínimos	–	–
Acima de 10 salários mínimos	01	11,1 %
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

[1]Alunos com necessidades especiais educacionais (NEEs)

[5]O valor do salário-mínimo no Brasil nesse período da pesquisa foi de R$ 545,00 [quinhentos e quarenta e cinco reais]. Este valor foi instituído pela Lei Nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que "dispõe sobre o valor do salário mínimo em 2011 e a sua política de valorização de longo prazo (...)", aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, através da publicação no *Diário Oficial da União* - DOU em 28/2/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12382.htm>. Acessado em 23 de fev. de 2013.

Nessa tabela, a maioria dos acadêmicos ganham entre 01 a 03 salários mínimos com 66,7% e apenas 11,1% ganham acima de 10 salários mínimos.

Grupo familiar segundo o IBGE, é o conjunto de pessoas que residem na mesma casa do candidato e que usufruem da renda bruta mensal familiar, devendo-se possuir algum grau de parentesco com o candidato, que seja: pai, padrasto, mãe, madrasta, cônjuge, companheiro(a), filho(a) e mediante decisão judicial, menores sob guarda, tutela ou curatela, enteado(a), irmão(ã), avô(ó) (MEC, 2008).

Ainda de acordo com o MEC (2008), para calcular a Renda Familiar per capita, é necessário somar a renda bruta de cada componente do grupo familiar e em seguida dividir pelo número de pessoas que formam este grupo familiar.

A tabela a seguir trata-se da Situação Funcional dos acadêmicos:

Tabela 3 – Situação Funcional: ocupação dos alunos com NEEs na Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Situação Funcional	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Estagiário	–	–
Autônomo	01	11,1%
Funcionário Público	02	22,3%
Empregado de Empresa	02	22,2%
Aposentado	02	22,2%
Outra Opção (Estudante)	01	11,1%
Não Respondeu	01	11,1%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 11,1% respondeu que a sua situação funcional encontra-se como trabalhador Autônomo, 22,3% como Funcionário Público, 22,2% como Empregado de Empresa; 22,2% como Aposentado; 11,1% é Estudante e 11,1% não responderam.

A tabela a seguir trata-se de qual Rede de Ensino/escola o acadêmico é egresso:

Tabela 4 – Tipo de Rede Ensino/ Escola que o aluno com NEE cursou na educaçãoo básica, antes mesmo de ingressar na Universidade - Unimontes – Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Rede de Ensino/Escola na Educação Básica	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Pública Municipal	01	11,1%
Pública Estadual	05	55,6 %
Pública Federal	–	–
Particular	02	22,2 %
Não Respondeu	01	11,1%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Na tabela 4 percebeu-se que a maioria dos acadêmicos são egressos da Escola Pública Estadual, com 55,6% dos acadêmicos, 22,2% são originários da Escola Particular, apenas 11,1% são originários da Escola Municipal e 11,1% não responderam.

A tabela a seguir trata-se da modalidade de escola na educação básica, que os acadêmicos com NEE estudaram:

Tabela 5 – Tipo de modalidade de ensino cursada pelos Acadêmicos/ Unimontes com NEE na Educação Básica - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Modalidade de Ensino	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Especial	–	–
Ensino Regular (sem necessidades especiais) - Escola Integradora	03	33,3%
Ensino Regular (turmas mistas) – Escola Inclusiva	05	55,6%
Não Respondeu	01	11,1 %
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Como visualizado na tabela, durante a escolarização da Educação Básica, 33,3% dos acadêmicos com Necessidades Especiais estudaram numa Escola de Ensino Regular em séries e ciclos, somente para alunos sem necessidades especiais, ou seja, uma Escola Integradora. Na Escola de Ensino Regular em séries e ciclos, com turmas mistas (alunos especiais e não especiais) – Escola Inclusiva estudaram 55,5%, sendo, no entanto, a maioria. Apenas 11,1% não responderam essa questão e ninguém respondeu que estudou em uma escola especial durante a educação básica.

De acordo com Sassaki (2002), alunos com necessidades especiais que estudam em uma escola integradora não possuem bom rendimento na aprendizagem, pois são literalmente jogadas em uma sala de aula, mas não são inclusas. As escolas integradoras recebem esses alunos com deficiência, sem ter professores preparados para ensiná-los, sem materiais didáticos e pedagógicos adequados para esses alunos e sem nenhum suporte terapêutico e tecnológico para incluí-las, ou seja, o aluno com necessidade especial deve se adaptar ao sistema da escola e não a escola se adaptar aos sistemas às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

Sassaki (2008), afirma que as Escolas Inclusivas, ao contrário das escolas integradoras, procedem à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, metodológicas e tecnológicas para se adaptarem às necessidades dos alunos com deficiência, oferecendo todo suporte necessário a eles. As Escolas Inclusivas também capacita seus professores para ensiná-los e capacitam também funcionários, especialistas e todos os membros da comunidade escolar, buscando sempre respeitar as diferenças e necessidades individuais que reflete a diversidade humana.

A Escola Especial é lembrada como um sistema de educação paralelo ao sistema da rede regular de ensino e que seu funcionamento se dá apenas pelas escolas especiais e classes especiais. Assim, as atividades da educação especial são desenvolvidas em escolas ou salas separadas. Os alunos da educação especial podem ser crianças, adolescente, jovens e adultos com deficiência. (Sassaki, 2002)

Segundo Tessaro (2007), a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular, requer investimento e comprometimento,

principalmente por parte do governo, sendo necessário um estudo complexo para desenvolver e testar tarefas que se tornem viáveis para a verdadeira inclusão escolar.

Assim,

> "Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela." (Ramos e Alves, 2008)

A tabela a seguir trata do tipo de transporte que os acadêmicos utilizam para o percurso até a Universidade:

Tabela 6 – Tipo de transporte que os alunos NEEs utilizam para ter acesso ao Capus Universitário Professor Darcy Ribeiro – Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Transporte	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Veículo Próprio com adaptações	**–**	**–**
Veículo comum sem adaptações	**02**	**22,2%**
Coletivo com adaptações	**01**	**11,1 %**
Coletivo sem adaptações	**05**	**55,6 %**
Outro (Bicicleta)	**01**	**11,1%**
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

A análise desta tabela demonstrou que 22,2% dos acadêmicos utilizam veículo comum sem adaptações, à maioria utiliza o transporte coletivo sem adaptações com 55,6% dos acadêmicos; apenas 11,1% utiliza coletivo com adaptações, sendo uma acadêmica cadeirante e 11,1% respondeu outro tipo de transporte (bicicleta).

O transporte é um meio pelo qual as pessoas necessitam para fazer um percurso até seu local de destino. Pessoas com necessidades especiais também fazem parte desse grupo e necessitam de um transporte adaptado de acordo com suas condições, principalmente para os deficientes físicos.

Segundo Shimosakai (2010), no Brasil já foram tomadas medidas para que a pessoa com necessidade especial tenha acesso a um transporte adaptado, principalmente acesso aos transportes públicos que devem estar de acordo com as normas de acessibilidade, servindo a todos sem distinção. Porém, Shimosakai (2010) afirma que essa medida infelizmente só ocorre em grandes cidades e que a existência de ônibus turísticos adaptados no Brasil são raras, mesmo havendo fábricas com equipamentos apropriados para adaptar o ônibus.

Contudo, leis que integram o decreto federal 5.296/2000 estabeleceram que as operadoras de transportes adaptassem seus serviços até dezembro de 2014.

E no que tange ao transporte, as pessoas com necessidade especiais também possuem direito de passe livre no sistema de transporte coletivo interestadual, concebido pela Lei nº 8.899 de 29 de julho de 1994, e nesse aspecto, também a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, dispõe sobre o direito do deficiente visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.

Diante da pesquisa sobre os meios de transporte dos acadêmicos com NEE da Universidade Estadual de Montes Claros, pelo qual a maioria (55,6%) utiliza o coletivo sem adaptações, exprime a idéia de que, por um lado há falhas no transporte público da cidade de Montes Claros e por outro lado, a necessidade especial que o acadêmico possui não requer que o mesmo utilize um transporte adaptado.

Porta (2010) relata sobre o transporte adaptado na cidade de Belo Horizonte do Estado de Minas Gerais, pelo qual expõe sobre o programa *'Eu Respeito Sempre!'*, lançado pela prefeitura de BH e o programa "*O Programa de Educação e Segurança*" da BHTrans que visa sensibilizar a sociedade a ter um comportamento solidário em relação as pessoas com necessidades especiais. Sendo o transporte coletivo o principal objetivo desses programas. Adaptam-se ônibus com elevadores, com piso antiderrapante, com balaustre (tubo onde o usuário se apóia com a mão) tátil, frisos que facilitam na identificação para as pessoas com deficiência visual e duas tarjas coloridas afixadas no pára-brisa que ajudam usuários com baixa visão a identificar o

itinerário da linha que utilizam. Outra novidade é o táxi adaptado, que permite ao passageiro com necessidade especial a viajarem sozinhos ou acompanhados de até duas pessoas. A tarifa é a mesma dos táxis convencionais.

Assim, essas iniciativas fazem com que as pessoas com necessidades especiais conquistem cada vez mais o seu espaço e se desloquem com mais autonomia e segurança, demonstrando que merecem um tratamento mais digno e respeitoso por parte da sociedade.

A tabela a seguir trata-se da relação ao sistema de cotas como fator de inclusão no Ensino Superior:

Tabela 7 – Opiniões dos Alunos com NEEs em relação ao Sistema de Cotas da Unimontes como fator de inclusão no Ensino Superior - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Opiniões dos alunos com NEEs sobre o Sistema de Cotas da Unimontes	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Inclui definitivamente	05	55,6%
Inclui parcialmente	03	33,3%
Provavelmente não inclui	–	–
Definitivamente não inclui	–	–
Ainda não possui uma opinião	01	11,1 %
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

Observando as respostas dadas pelos alunos a esta questão, 55,6% responderam que o sistema de cotas é uma medida que inclui definitivamente de maneira efetiva, alunos com necessidades especiais na Universidade; 33,3% responderam que o sistema de cotas inclui parcialmente indivíduos com necessidades especiais e 11,1% ainda não possui opinião.

O sistema de cotas nas Universidades públicas do Brasil é fruto da política de inclusão social, as Universidades públicas estaduais deverão reservar obrigatoriamente aos estudantes carentes o percentual de 45% das vagas para ingresso nos cursos de graduação e 5% das vagas são reservadas

para pessoas com deficiência. A deficiência deverá ser comprovada por laudo médico do Sistema Único de Saúde (SUS) (Santana, 2010).

Segundo Santana (2010), ao analisar a aplicação das cotas em Universidades, é necessário entender que vivemos em um país que foi marcado por desigualdades, impossibilitando o acesso a melhores condições de ensino.

Nesse sentido, o sistema de cotas seria um meio de buscar uma justiça proporcional, no sentido de haver igualdade de competição entre estudantes.

A reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais é protegida na Constituição Federal através do artigo 227, inciso II, que determina que o Estado deve criar programas de integração social para as pessoas deficientes, incluindo-se aí o acesso à educação, havendo ainda, a nível infraconstitucional, a lei nº 7853/89 regulamentada pelo decreto nº 3298/99 acerca da respectiva proteção (Santana, 2010).

Ao se discutir sobre a relação do sistema de cotas como fator de inclusão, surgem diversas opiniões a respeito da reserva de vagas, envolvendo polêmicas, debates e discussões, pois ainda há dúvidas em relação a essa medida adotada que visa reparar desigualdades históricas. Há pessoas que questionam que tal procedimento constitui-se discriminatório, pois a reserva de vagas em Universidades para grupos específicos fere a igualdade de direito que todo cidadão possui perante a lei (Silva, 2008).

A Unimontes fez adesão ao sistema de cotas em 2004, com a Lei Estadual n° 15.259, de 27/07/2004, que estabelece o sistema de reserva de vagas para especificas categorias, a UNIMONTES adere a esse sistema sendo ratificado pela Resolução n° 104 – CEPEX/2004, no qual poderão concorrer às vagas reservadas para cada categoria específica, comprovadamente, entre elas, a reserva de vagas para portador de deficiência.

A tabela a seguir refere-se ao ambiente de receptividade da Universidade em relação aos alunos com NEEs quando esses ingressam na Unimontes:

Tabela 8 – Ambiente de Receptividade da Comunidade Acadêmica/ Unimontes em Relação ao Aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Ambiente de Receptividade da Unimontes ao Aluno com NEE	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Ambiente altamente favorável	01	11,1 %
Ambiente Medianamente favorável	05	55,6%
Ambiente Pouco Favorável	02	22,2%
Ambiente Desfavorável	00	0%
Não Respondeu	01	11,1%
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

Nessa tabela, apenas 11,1% respondeu que o ambiente de receptividade na comunidade acadêmica foi altamente favorável para relações sociais e práticas educativas e de pesquisa, valorizando a convivência com as diferenças socioculturais e econômicas e o aluno com necessidade especial. Já 55,6% responderam que o ambiente foi medianamente favorável, sendo assim, a maioria. Já 22,2% responderam que o ambiente de receptividade foi pouco favorável e 11,1% não responderam a essa questão.

O tratamento e o relacionamento com as pessoas que possuem alguma necessidade especial são dependentes, em grande parte, da formação conceitual de cada indivíduo. Deve-se estar ciente quanto a qualquer tipo de preconceito, sendo que a exclusão, não pode, assim, ser aceita (Chagas e Miranda, 2007).

Diante da maioria que opinou sobre o ambiente de receptividade da Unimontes pelo o qual foi medianamente favorável (55,6%), nota-se que os mesmos sentem que ainda falta conscientização, socialização e políticas públicas por parte das instâncias cabíveis na Universidade e dos próprios acadêmicos.

Assim sendo, deve partir da Universidade a iniciativa de aprofundar projetos inclusivos, cursos de braile e libras de longa duração e de outros que

englobam meios de comunicação com pessoas com deficiência, quebrando barreiras preconceituosas e facilitando o convívio entre as pessoas.

Consideramos que a Universidade tem um papel social importante a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de se constituir como um local em que o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações de caráter científico, histórico e cultural acumulado pelos homens, ela também desempenha o papel de formadora do cidadão crítico e criativo. Considerando a importância que ela representa para todas as pessoas, acreditamos que os indivíduos com necessidades educacionais especiais não podem ser privados do seu direito de usufruir de todas as vantagens por ela oferecidas.

Nesse sentido, concordamos com Moreira (2003, apud Chagas e Miranda, 2007), quando expõe que o professor da Universidade enfrenta situações que são desafiadoras ao se depararem com alunos com necessidades especiais e que, na maioria das vezes, o professor não possui conhecimentos específicos e nem recursos para ministrar uma aula de qualidade que supra a necessidade desses alunos. Por isso é de responsabilidade dos professores do Ensino Superior buscar conhecimentos que possibilite estratégias referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A tabela a seguir demonstra a concepção dos acadêmicos com necessidades especiais em relação a algum tipo de preconceito ou alguma forma de discriminação nos diferentes espaços da Universidade:

Tabela 9 – Opiniões dos Alunos com NEEs "se sofrem preconceitos ou alguma forma de discriminação na Universidade/ Unimontes" - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Opiniões de alunos sobre 'preconceito' e 'discriminação' na Universidade [Sim/Não]	N° Acadêmicos	% Amostra
Sim	04	44,4%
Não	05	55,6%
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros (MG)/Brasil.

Podemos notar que 44,4% sentem algum tipo de preconceito e 55,6% não sentem preconceito por parte da Unimontes. Desses primeiros alunos, obtivemos as seguintes respostas diferenciadas:

> AZUL: “Rejeição por parte de todos”.
> PRETO: “Na apresentação de trabalhos”.
> MARROM: “Distância entre sala no prédio (06) e laboratórios no prédio (02), além de escadas.”.
> BRANCO: “Discriminação: não é oferecido oportunidade ao deficiente (visual) nos departamentos da Unimontes”.

No entanto, o preconceito às pessoas com necessidades especiais se dá pelo mecanismo de negação social. O indivíduo preconceituoso é fechado a determinadas opiniões, impedindo-o de ter algum conhecimento sobre o objeto que o faria rever suas posições e, assim, ultrapassar o juízo provisório. O preconceituoso afasta esse “outro” porque ele põe em perigo a sua estabilidade psíquica, ou seja, o preconceituoso sente-se incomodado com a deficiência do outro (Crochik, 1997).

No entender de Gai e Naujorks (2006), a criação de barreiras sociais e físicas que dificultam o processo de inclusão, são consequências de atitudes de rejeição, estigmas e comportamentos preconceituosos.

Amaral (1998) descreve três versões do preconceito dirigido a essas pessoas: "generalização indevida", o juízo que transforma a condição de limitação específica de uma pessoa em totalidade, ou seja, ela torna-se deficiente por ter uma deficiência; "correlação linear" é a disposição para elaborar relações do tipo "se... então", simplificando de forma demasiada o raciocínio, consolidando o preconceito pela economia do esforço intelectual. E o "contágio osmótico" é o medo do contato e do convívio, numa espécie de recusa em ser visto como um deficiente.

Segundo Silva (2006), o preconceito também cumpre a função social de construir o diferente como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são iguais. Assim torna-se uma versão preconceituosa de “culpabilização da vítima”.

A condição de deficiente é um fator propenso para o preconceito, uma vez que fogem dos padrões de “normalidade” físicas e/ou intelectuais estabelecidos pela sociedade enquadrando-os nas definições consideradas de ausência, falta ou impossibilidade. Torna a diferença em uma exceção, uma vez que fixa-se apenas num atributo ou aspecto da pessoa (Silva, 2006).

De acordo com Fernandes (2008), o sentimento negativo para com uma pessoa socialmente desfavorecida, denomina-se preconceito e que esse sentimento é concebido por parte do preconceituoso em direção a vítima. Dá-se por uma relação da maioria/minoria, e nunca o inverso.

A respeito disso,

> “o efeito central do preconceito é colocar a vítima em posição de desvantagem em virtude de sua despadronização social. Assim, considerando despadronização social enquanto crenças, atitudes, comportamentos, ideologias, costumes, em outros termos, enquanto diferenças de qualquer qualidade que o grupo desvalorizado possui em relação ao grupo padrão, tem-se que o preconceito é efetivado sempre que estas diferenças são representadas socialmente e, na seqüência, a direção que toma é em todos os casos para os grupos que estão à margem do padrão social (e.g. negros em relação ao padrão branco, mulheres em relação ao poder masculino,homossexuais em relação ao padrão heterossexual etc)”(Allport, 1954/1962 apud Fernandes).

A tabela a seguir, expõe se o acadêmico vê dificuldades no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de um dos atributos citados na questão 11, do questionário em anexo.

Tabela 10 – Percepções dos Alunos com NEEs sobre dificuldades de desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem na Universidade/ Unimontes" - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Percepções de Alunos sobre Dificuldades do Processo de Ensino-aprendizagem na Universidade [Sim/Não]	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Sim	05	55,6 %
Não	04	44,4 %
Não Respondeu	-	-
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros – MG.

Nota-se que 55,6% vêem dificuldades de um dos atributos no processo de ensino-aprendizagem e 44,4% não vêem dificuldades, esses últimos possuem as necessidades especiais: Deficiência Múltipla (auditiva e Fenda de Palato), Deficiência Física. Os que vêem dificuldades possuem as necessidades especiais em relação a visão e deficiência Física. Obtivemos as seguintes justificativas:

> AZUL: "Na falta de preocupação da Universidade em desburocratizar o sistema, favorecendo uma melhor infra-estrutura".
> VERDE: "Na maioria das vezes as idéias de progresso e modificação para melhoria para alunos especiais ficam mais no papel, é difícil professores ou até mesmo a escola se adaptar a minoria".
> MARROM: "Não poder participar de trabalhos de campo.".
> BRANCO: "Não são oferecidas condições, mas infelizmente só retrata como o deficiente é tratado pela sociedade".
> CINZA: "Os recursos didático-pedagógicos não oferecem a devida atenção aos portadores de deficiência".

As tabelas a seguir (c.f 11 a 20) tratam-se dos elementos facilitadores e dificultadores em relação ao atendimento especializado para alunos com necessidades especiais da Unimontes.

A tabela 11.0 trata-se dos Aspectos Físicos da Universidade:

Tabela 11 – Elementos facilitadores e dificultadores em relação aos aspectos físicos da Unimontes no atendimento especializado ao aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

ASPECTOS FÍSICOS – Atendimento Especializado ao aluno com NEE	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	03	33,3 %
Dificultadores	04	44,5 %
Não Respondeu	02	22,2 %
Total	09	100%

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 33,3% responderam que os aspectos físicos da Unimontes são elementos facilitadores e estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato) e deficiência auditiva. 44,5% responderam que os aspectos físicos da Unimontes são elementos dificultadores e estes acadêmicos possuem a deficiência visual e deficiência física. Por fim, 22,2% não responderam essa questão.

Tabela 12 - Elementos facilitadores e dificultadores em relação aos aspectos curriculares da Unimontes no atendimento especializado ao aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

ASPECTOS CURRICULARES – Atendimento Especializado ao aluno com NEE	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	05	55,6 %
Dificultadores	02	22,2 %
Não Respondeu	02	22,2 %
Total	09	100 %

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 55,6% responderam que os aspectos curriculares da Unimontes são elementos facilitadores e estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física e deficiência visual. 22,2% responderam que os aspectos curriculares da Unimontes são elementos dificultadores e estes acadêmicos possuem a deficiência visual e deficiência física, sendo que 22,2% não responderam.

Tabela 13 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o Aluno com NEE e o Departamento de cursos de licenciaturas da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Relação entre Aluno/Departamento de Curso	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	07	77,8 %
Dificultadores	–	–
Não Respondeu	02	22,2 %
Total	**09**	**100 %**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 77,8% responderam que a relação entre aluno e departamento de curso da Unimontes é um elemento facilitador que visa ao processo de aprendizagem e sua articulação com a trajetória acadêmica na Universidade. Nas suas declarações, esses acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva; 22,2% deles não responderam.

Tabela 14 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o Aluno com NEE e a Secretaria Geral da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Relação entre Aluno/ Secretaria Geral	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	07	77,8 %
Dificultadores	–	–
Não Respondeu	02	22,2 %
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Aqui, observa-se que 77,8% responderam que a relação entre aluno e Secretária Geral da Unimontes tem elementos facilitadores para organização de sua vida acadêmica, como matrículas e rematrículas disponibilizadas com facilidade de acesso para o aluno com NEE no semestre. Estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. Já 22,2% deles não responderam.

Tabela 15 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o Aluno com NEE e a Direção/Gestão Superior da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Relação entre Direção/Gestão Superior/ Aluno	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	06	66,7%
Dificultadores	01	11,1%
Não Respondeu	02	22,2%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

De acordo com os questionários, 66,7% dos acadêmicos pesquisados responderam que a relação entre aluno e direção superior da Unimontes é um elemento facilitador, por meio de acesso de rampas e um elevador para cadeirantes no prédio da Biblioteca Central da Instituição. Estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. 11,1% responderam que a relação direção superior/aluno da Unimontes é um elemento dificultador e este acadêmico(a) possui a deficiência visual. Por fim, 22,2% deles não responderam.

Tabela 16 - Elementos facilitadores e dificultadores em relação à metodologia dos professores da Unimontes para alunos com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Metodologia do(s) professor(es) para aluno com NEE	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	05	55,6%
Dificultadores	02	22,2%
Não Respondeu	02	22,2%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros – MG.

Nessa tabela, 55,6% responderam que a metodologia dos professores da Unimontes é um elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, sendo que estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda

de palato), deficiência física e deficiência visual. 22,2% responderam que metodologia dos professores da Unimontes é um elemento dificultador e estes acadêmicos possuem a deficiência física. Por fim, 22,2% não responderam.

Tabela 17 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre o professor e aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Relação entre Professor/Aluno	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	07	77,8%
Dificultadores	–	–
Não Respondeu	02	22,2%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 77,8% responderam que a relação entre o professor e aluno com NEE da Unimontes tem um elemento facilitador nos saberes e práticas educativas nos conteúdos ensinados, facilitando o método de aprendizagem em sala de aula. Estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física e deficiência visual. 22,2% responderam que metodologia dos professores da Unimontes é um elemento dificultador e estes acadêmicos possuem a deficiência física. Por fim, 22,2% não responderam.

Tabela 18 - Elementos facilitadores e dificultadores na relação entre aluno com NEE e coordenação de curso de licenciaturas da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Relação entre Aluno/ Coordenação de Curso	N° de Respostas	% Amostra
Facilitadores	06	66,7%
Dificultadores	01	11,1%
Não Respondeu	02	22,2%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 66,7% responderam que a relação aluno/coordenação do curso da Unimontes é um elemento facilitador na organização de quadro de horários, disciplinas e conteúdos nos cursos de licenciaturas da universidade. Estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física e deficiência visual. 11,1% responderam que a relação aluno/coordenação do curso da Unimontes é um elemento dificultador e este acadêmico(a) possui a deficiência visual. 22,2% não responderam.

Tabela 19 - Elementos facilitadores e dificultadores na Relação entre aluno com NEE e direção de Centros de Ensino Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Relação Aluno/ Direção de Centros	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	06	66,7%
Dificultadores	01	11,1%
Não Respondeu	02	22,2%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 66,7% responderam que a relação aluno/direção do Centro da Unimontes é um elemento facilitador na administração de salas de sala de aulas e espaços adequados para o atendimento especializado aos indivíduos com NEE. Estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física e deficiência visual. 11,1% responderam que a relação aluno/direção do Centro da Unimontes é um elemento dificultador e este acadêmico(a) possui a deficiência visual. 22,2% não responderam.

Tabela 20 - Elementos facilitadores e dificultadores em relação ao Material Didático nos cursos de licenciatura da Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Em relação ao Material Didático (Elementos)	Quantidade de Respostas	% Amostra
Facilitadores	04	44,5%
Dificultadores	03	33,3%
Não Respondeu	02	22,2%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 44,5% responderam que o material Didático da Unimontes é um elemento facilitador que favorece a aprendizagem do conteúdo ministrado nas disciplinas. Estes acadêmicos possuem a deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato), deficiência física e deficiência visual. 33,3% responderam que o material Didático da Unimontes é um elemento dificultador e estes acadêmicos possuem a deficiência visual e física. 22,2% não responderam.

A tabela, a seguir, aponta como o acadêmico considera a infraestrutura da Unimontes (rampa de cadeirantes para acesso aos principais prédios/unidades de ensino, salas de aula, biblioteca central, laboratórios, instalações sanitárias, iluminação, adaptações de recursos audiovisuais e tecnológicos aos materiais didático-pedagógicos) para atendimento as suas necessidades especiais

Tabela 21 - Percepção sobre infraestrutura: espaços físicos e salas adequados para os alunos com NEEs na Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Situação da Infraestrutura da Unimontes para os alunos com NEEs	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Ótima	01	11,1%
Muito Boa	01	11,1%
Regular	06	66,7%
Ruim	01	11,1%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 11,1% dos acadêmicos com necessidades físicas consideram a infraestrutura Ótima, outros 11,1% consideram a infraestrutura muito boa, 66,7% Regular, sendo que a maioria desses possui a deficiência física, deficiência auditiva, deficiência múltipla (auditiva e fenda de palato) e deficiência visual. 11,1% que possui a deficiência visual consideram a infraestrutura da Universidade ruim.

Além das Universidades proporem a reserva das vagas para pessoas com necessidades especiais que são previstas na lei, deverão ainda adaptar seus campi ao livre acesso das pessoas com deficiência, com a eliminação de toda e qualquer barreira arquitetônica ou urbanística (Monteiro, 2009).

Perguntamos à amostra, o que os mesmos sugerem para adequação na infaestrutura da Unimontes a sua necessidade. Obtivemos as seguintes sugestões:

> *BRANCO: "Ampliação de avisos, boa vontade de funcionários"*
> VERDE: "Para mim apenas articulações corretas como aulas de laboratório no mesmo prédio."
> AZUL: "1° compreender que há pessoas com NE e por este motivo deve se adequar para atendê-los, visto que isto é devolver a ele a dignidade."
> PRETO: "É necessário que os prof. tenham cursos e capacitação sobre inclusão para que ele saiba lidar com as diferenças situações na sala de aula."
> MARROM: "Elevador em todos os prédios, acessos de ônibus coletivos nas vias da Unimontes até o prédio 6, diminuindo a distância para caminhada, laboratórios de disciplinas de ciências biológicas, em sua maioria no prédio referente a disciplina (prédio 6)."
> VERMELHO: "No meu caso não se faz necessária, pois só não tenho os dedos da mão esquerda.
> AMARELO: "As rampas devem ser consertadas, pois há muitos buracos, e melhorar o acesso do prédio 2 para a biblioteca"
> ROSA: Não respondeu a questão.
> CINZA: Não respondeu a questão.

As pessoas com necessidades especiais ainda se deparam com dificuldades de acesso aos prédios escolares que possuem escada e banheiros inapropriados aos deficientes físicos e sensoriais, (Godoy 2002).

A tabela a seguir demonstra o conhecimento do acadêmico no que tange as políticas públicas e princípios desenvolvidos pela Unimontes em relação ao aluno com necessidade especial na Universidade.

Tabela 22 - Percepção sobre o desenvolvimento de políticas e princípios para o aluno com NEE na Unimontes - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Desenvolvimento de Políticas e Princípios da Universidade para os alunos com NEEs	Quantidade de Acadêmicos	% Amostra
Sim	02	22,2%
Não	07	77,8 %
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

De acordo com a tabela, nota-se que a maioria respondeu que não conhece as políticas e os princípios desenvolvidos pela Unimontes em relação ao aluno com necessidade especial na Universidade, com 77,8%, o que se torna preocupante para o aluno com NEE que alega 'não ter divulgação' desses quesitos na Universidade. Apenas 22,2% responderam que conhecem essas políticas e princípios. O acadêmico que conhece justificou citando: *"NUSI, dá passos lentos."*

É inquestionável a necessidade de se elaborar políticas públicas para a permanência dos acadêmicos com necessidades especiais na graduação e é de responsabilidade da Universidade estimular o estado a criar estes mecanismos. Sendo assim, comprova-se que apenas cotas nos vestibulares não se resultam em uma medida inclusiva, necessitando assim maiores investimentos para que o acadêmico tenha um aprendizado satisfatório e condizente com a sua necessidade (Araújo, 2007).

Além do mais, o acesso, o ingresso e a permanência dessas pessoas com algum tipo de necessidade especial no ensino superior não devem ser calcadas em um caráter meramente assistencialista, fomentando uma focalização que se formula nas políticas públicas para esses indivíduos. Entretanto, essas medidas devem ter o seu caráter universal no acesso aos bens educacionais e culturais.

A tabela a seguir mostra a visão do aluno, se ele concorda se as ações ou projetos da Unimontes poderiam ser melhores desenvolvidos para atender, de forma efetiva, os alunos com necessidades especiais.

Tabela 23 - Percepção sobre ações e estratégias de projetos da Unimontes que visam o desenvolvimento do aluno com NEE - Montes Claros (MG)/ Brasil 2011

Percepção de Projetos que visam o desenvolvimento de alunos com NEEs na Universidade	N° Acadêmicos	% Amostra
Sim	08	88,9%
Não	00	0%
Não Respondeu	01	11,1%
Total	**09**	**100%**

Fonte: Pesquisa de Doutoramento em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sobre a Inclusão Escolar na Universidade: concepções de professores e discentes dos cursos de licenciatura da Unimontes/FAPEMIG, em Montes Claros - MG.

Nessa tabela, 88,9% dos estudantes especiais percebem que ações e estratégias de projetos na Universidade deveriam para o desenvolvimento do aluno com NEE, tanto no acesso de infraestrutura física e arquitetônica quanto na busca pelo conhecimento acadêmico-científico. 11,1% deles não responderam.

Nas suas justificativas, alguns alunos com NEEs deram sugestões de como melhorar estes projetos:

> AMARELO: “Analisando e adaptando o espaço físico de forma correta.”
> CINZA: “Através de reuniões, palestras ou um setor especial para atender as necessidades.”
> AZUL: “Quando estes projetos forem vistos como meios de propiciar ao deficiente uma igualdade na educação, e não uma maneira de inserir professores no mercado de trabalho.”
> MARROM: “Facilitar a vida do estudante com necessidades.”
> PRETO: “Divulgação. Obs: Os projetos são voltados mais para o CCH.”
> VERDE: “Apenas articulações corretas como aulas de laboratório no mesmo prédio.”

Nossas análises possibilitaram entender um pouco mais sobre esse universo da inclusão escolar na Unimontes, verificou-se que 66,7% dos alunos com necessidades especiais educacionais (NEEs) concentram seus estudos no Centro de Ciências Humanas – CCH; 22,2% desses no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; 11,1% no Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Assim,

44,8% desses cursam Ciências Biológicas e licenciatura plena em Pedagogia (22,4%); 27,5% daqueles estão distribuídos nos cursos de Artes – Visuais, Artes – Música, Filosofia e Letras – Espanhol, com cada curso tendo 5,5% de alunos matriculados; 16,7% fazem História; e 11% do total estão matriculados em Educação Física (ver Gráfico 1).

4.3. INTERPRETAÇÃO DAS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS COM NEE

Nessa perspectiva, ao traçar o perfil socioeconômico desses nove alunos com NEEs na Unimontes, verificou-se que 77,8% deles ganham uma renda familiar mensal entre 'menos de um salário mínimo' e 'de um a três salários mínimos'; 22,2% deles estão entre as faixas de renda 'de quatro a seis salários mínimos' e 'acima de dez salários mínimos'.

Além do mais, a situação economicamente ativa desses acadêmicos se expressa da seguinte forma: 22,2% são funcionários públicos; 22,2% são aposentados e 22,2% deles possuem vínculo empregatício em empresas em Montes Claros; 11,2% dos alunos são autônomos, trabalhando com algum negócio próprio; 11,1% deles têm a ocupação como estudante e 11,1% não responderam esse quesito no questionário.

Ainda, nota-se que a grande maioria deles é originária de escola pública, ou seja, 66,7% desses acadêmicos cursaram o ensino médio tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino, em Montes Claros. O restante desses alunos é oriundo da rede privada de ensino em sua conclusão no ensino médio.

Em relação às modalidades especiais desses alunos na Unimontes, variando entre os seguintes tipos, classificam-se como: 66,7% deles possuem necessidades especiais '*física'*; 22,2% '*visual*' e 11,1% '*auditiva'*.

Ao correlacionar essa realidade dos números na Universidade com o contingente de alunos com necessidades especiais no País, observa-se que, ao representarem somente 0,16% no contingente de mais 11 mil alunos na Unimontes, esses números são considerados ínfimos, ficando, portanto, abaixo de 0,22%, que é o percentual nacional desses estudantes universitários

matriculados nas instituições de ensino superior no Brasil, conforme Censo levantamento do IBGE citado anteriormente.

Em relação ao tipo de transporte utilizado pelos alunos para se chegar até Universidade [Unimontes], 55,6% deles utilizam o 'transporte de coletivo de ônibus *sem adaptações para o usuário com necessidades especiais*'; 22,2% utilizam veículo automotivo, comum de passeio, *sem adaptações para o passageiro com necessidades especiais*; 11,1% utilizam o 'transporte de coletivo de ônibus *com adaptações para o usuário com necessidades especiais*'; e, 11,1% utilizam a bicicleta ou motocicleta *sem adaptações para o passageiro com necessidades especiais*, como meio de transporte para se chegar até o *Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro*/Unimontes.

Com relação ao Sistema de Cotas/Unimontes, visto como Política de acesso ao ensino superior pelos alunos com NEEs, 55,6% deles acreditam que o referido Sistema "inclui integralmente" esses indivíduos nos diferentes espaços acadêmico-científicos da universidade; 33,3% percebem que o Sistema 'inclui parcialmente' na instituição; e 11,1% disseram que "ainda não possui uma opinião" sobre essa questão

Ao indagar sobre 'o preconceito sofrido' ou 'alguma forma de discriminação' na Unimontes, 55,6% disseram 'não sofrer nenhum preconceito' nos espaços frequentados na Universidade. No entanto, uma parcela significativa (44,4% dos alunos com NEEs da Unimontes) considera que eles são "sim discriminados" nos diferentes ambientes da instituição.

Esses alunos que se sentem discriminados na instituição alegaram as seguintes razões em suas justificativas: "rejeição por parte de todos" na Universidade; "na apresentação de trabalhos", em grupo, na sala de aula; Eles se sentem alijados do processo de ensino-aprendizagem, na parte arquitetônica e física das edificações da Universidade, os alunos com NEEs sentem-se discriminados por causa da "distância entre salas e laboratórios, além de escadas", que foram verificadas, por parte dos estudantes em alguns prédios da Unimontes. Além disso, os alunos alegam que "não é oferecido oportunidades aos deficientes [visuais]" (*sic*), na divulgação de programas e projetos de acessibilidade na Unimontes.

Quanto à atribuição das dificuldades feita pelos alunos com NEEs, 55,6% deles disseram ter 'dificuldades' no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem na Universidade. Em algumas de suas justificativas, os acadêmicos retrataram da seguinte forma: "os recursos didático-pedagógicos não oferecem a devida adequação aos portadores de deficiência" (*sic)*; os aspectos físicos e de infra-estrutura na instituição, "as ideias de progresso" sobre inclusão especial que, segundo eles, "só ficam mais no papel", com dificuldades de implantação e adaptação na instituição; dificuldade também observada pelos alunos ao "participarem de trabalhos de campo" na Instituição. No entanto, 44,4% dos estudantes com NEEs argumentam que não vêem dificuldades no seu desenvolvimento acadêmico na Unimontes, justificando que a Universidade possui elementos facilitadores tanto no aspecto físico quanto nos aspectos administrativo-curriculares de sua aprendizagem, desde a matrícula semestral até a inovação da proposta curricular do curso que realizam.

Embora a maioria deles tenha apontado elementos dificultadores no seu desenvolvimento, 55,6% revelam que a metodologia de ensino utilizado pelo seu professor "é facilitadora para a aprendizagem de alunos" com NEEs; 22,2% disseram, em relação a esse quesito, que a metodologia "é dificultadora na sua formação acadêmica, pois, de acordo com alunos, 'faltam recursos didático-pedagógicos' voltados para o aluno NEEs. O restante dos alunos (22,2%) não respondeu a esse quesito.

Assim, observou-se que apesar da maioria deles considerar a metodologia do professor adequada, 22,2%, ainda, acreditam que o material didático usado em sala de aula é o elemento dificultador na sua aprendizagem, pois, segundo eles, 'incorpora, de forma regular', aspectos de sua realidade, ou seja, da realidade dos indivíduos com NEEs.

Ainda, em relação à situação da infraestrutura da Unimontes para alunos NEEs, 77,8% consideram as condições físico-arquitetônicas dos prédios da Universidade entre 'regular' (66,7%) e 'ruim' (11,1%). Os demais (22,2%) atribuem à situação das instalações físicas e de infraestrutura entre 'ótima' e 'muito boa'.

Além do mais, 77,8% desses alunos desconhecem acerca das políticas e dos princípios da Unimontes para o aluno com NEEs, pois não há uma divulgação clara e efetiva em manuais, cartilhas, cartaz e diferentes espaços de comunicação na instituição. 22,8% afirmaram, sem justificativas, que conhecem essas políticas e princípios da instituição para os indivíduos especiais.

Em face das dificuldades levantadas pelos acadêmicos quanto aos 'recursos e materiais didático-pedagógicos' e 'às condições físico-arquitetônicas dos prédios da instituição', eles propõem, em suas justificativas, três sugestões básicas para fazer adequação às políticas da Universidade para os indivíduos com NEEs, tais como: (1) "capacitação para professores" para saber 'utilizar o material didático adequado à realidade dos alunos com NEEs', realizando, assim, uma ação docente correta para 'lidar com diferentes situações em sala de aula'; (2) ampliação de "elevadores e rampas para cadeirantes" em todos os prédios do campus", inclusive com "rampas para o embarque e desembarque de passageiros com NEEs em ônibus coletivos e demais veículos automotores" que circulam no campus universitário; (3) 'maior divulgação das políticas e princípios' para os alunos com NEEs, além da 'comunicação de programas e projetos de pesquisas' para esses alunos na Universidade.

4.4. PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Após análise dos resultados dos alunos com NEEs, desenvolvemos então uma entrevista, através de perguntas semi-estruturadas, com três (3) professores[6] da Unimontes que atuam nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas. Assim, inquirimos três docentes da Universidade com questões versando sobre 'acessibilidade' e 'permanência de alunos com NEEs'; 'adaptações curriculares e métodos de ensino utilizados nas práticas educativas para alunos com NEEs'; 'material didático e projetos utilizados no processo de aprendizagem de estudantes com NEEs'; e, concepções e abordagens da formação inicial ou continuada do professor para lidar no

[6] Estabelecemos as designações *Pf1*, *Pf2 e Pf3,* ao referir a esses professores, por questões ético-legais.

ensino-aprendizagem de alunos com NEEs', dentre outras indagações acerca desse assunto.

Nesse aspecto, entrevistamos esses professores no sentido deles esclarecerem sobre suas principais concepções e práticas pedagógicas com alunos com NEEs na Universidade.

Assim, esses professores possuem licenciatura plena em Letras, com pós-graduação *stricto sensu*.

Ao indagar acerca da inclusão de alunos com NEEs na Universidade, solicitamos a opinião desses professores sobre a acessibilidade e permanência nos espaços acadêmico-científicos da Universidade.

Dessa forma, sobre *acessibilidade* e *permanência* de alunos com NEEs, os professores declararam as seguintes opiniões:

> *Pf1:* Entendo que é dar a essas pessoas a oportunidade de ocupar um espaço que é delas de direito. [...] Como prevê a Lei, a Constituição, que, muitas vezes, não é cumprida, né, mas eu acredito que já com a política educacional já está tendo algumas mudanças que, aos poucos, vai aparecer, é claro! Só que não também não vai ser tão fácil assim não, porque muitas pessoas têm resistência. A bem da verdade, as pessoas têm preconceito, então acaba que não dá para ser 100%, para ter um resultado imediato de todo processo, porque a gente tem essas questões que é do próprio...que o próprio ser humano cria, né;
> *Pf2:* É permitir a entrada desses alunos através dos mais variados recursos, possibilitando aos alunos o acesso à avaliação e seleção na universidade. Além disso, possibilitando o bem-estar desse aluno nos seus espaços para garantir a permanência.
> *Pf3:* É propiciar o ingresso desses sujeitos na Universidade, fazendo adaptações no seu sistema de ensino e conteúdos para garantir o acesso e a permanência deles na instituição. Ou seja, por acessibilidade, eu entendo que são adequações realizadas para o ingresso desses indivíduos na universidade que possibilitam, desde do sistema de cotas, inovações curriculares, até as adaptações na infra-estrutura física (informes de relatos verbais)[7].

Nas adaptações curriculares das práticas educativas para os alunos com NEEs, os três professores disseram que, no curso de Letras (Português,

[7] Informes de relatos de professores dos cursos de licenciatura sobre a inclusão escolar-especial no CCH/Unimontes. Entrevista realizada em junho de 2011.

Espanhol e Inglês), os quais são docentes, “nós já temos Libras no nosso currículo”, trazendo assim “algo no currículo novo” desses cursos. O curso Letras ministra a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) ‘não só para o curso, como, também, para outros cursos’ na Universidade. E, ainda, dos 98 professores do curso, 4 deles possuem especialização, mestrado e doutorado nessa área para educação especial, inclusive em Libras.

Ainda, sobre ‘as concepções e abordagens da formação inicial e continuada’ dos docentes ‘para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEEs’, os professores responderam da seguinte maneira:

> *Pf1:* Eu trabalho com linguagem, seja ela verbal, seja ela não-verbal. Então, nas vezes em que trabalho com a linguagem, eu também passeio pelas duas condições que estão mais próximas da gente, que é o Braile e a Libras, a linguagem mais próxima, mais acessível;
> *Pf2:* Não tive nenhum um preparo tanto na formação inicial quanto na continuada para trabalhar com esses alunos em sala de aula. Ou seja, não tive uma formação específica para trabalhar estudantes com necessidades especiais na universidade;
> *Pf3:* Na minha formação inicial, eu não tive nenhum enfoque ou conteúdo sobre a NEEs. No entanto, fiz cursos de Libras, dentre outros com o enfoque nas NEEs, durante minha formação continuada. Acredito que, hoje, estou preparada para trabalhar com esse aluno em sala de aula (informes de relatos verbais)[8].

Pelo fato dos três professores não possuírem uma experiência em sala de aula com a utilização de recursos na Universidade, eles restringiram em responder sobre outras perguntas, como o tipo de “material didático” utilizado no trabalho docente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Mas eles sugerem que a Universidade deva adotar materiais, cartilhas e literatura, em sistema de escrita em relevo para cegos [*o braile*] e códigos de sinais em Libras. Assim, transcrevemos no Apêndice XIV as entrevistas com os Professores.

A formação inicial e continuada dos professores representa ponto de extrema importância para o crescimento profissional do sujeito, bem como para o melhor desenvolvimento do seu trabalho e se tratando de educação especial

[8] Informes de relatos verbais.

para Prieto (2006) a formação dos professores possibilita analisar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, para que assim possam dar conta do atendimento as diferenças.

Neste sentido a LDB 9394/96 prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”(Art.59, III).

Os três professores pesquisados apesar de demonstrar não terem recebido orientação durante a formação inicial e continuada para o atendimento aos alunos especiais vêem a formação recebida como insuficiente para desenvolverem o trabalho com os alunos NEE. Prieto (2006) , diz que todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar.

Outra menção é feita por meio da resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

> A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.(BRASIL, 2001, p. 25-26)

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, e qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível realizar neste estudo um mapeamento de caráter objetivo, em que os dados levantados na análise documental e nas percepções de alunos com NEE e professores dos cursos de licenciatura da Universidade nos monstraram a realidade da inclusão escolar naUnimontes.

Conforme exposto, nos objetivos propostos e nos fundamentos teóricos deste estudo, ao analisar o fenômeno da inclusão de alunos com NEE e a percepções de professores que atuam nos cursos de licenciatura Unimontes, entendeu-se que a realidade da educação inclusiva nas IES vem de encontro com o descrito no texto de Brasil (2004) [1]. Este documento elucidou em seu texto que a realidade nas Universidades tende a apresentar um quadro com a situação muito mais complexa do que as encontradas em outras modalidades pesquisadas nos níveis da educação básica uma vez que, conforme seus dados e informações encontradas, apresentam situações de atendimento precários diante de um contingente incerto desses universitários e sua real condição de atendimento especializado no Ensino Superior.

Em relação a análise estudada nos documentos que orientam o desenho curricular dos Cursos de Licenciatura na Unimontes (PPP), esta pesquisa encontrou indicadores de que o desenvolvimento dos princípios, saberes e práticas da inclusão ainda não aconteceram de forma efetiva nos currículos em ação, tendo em vista que em nossas análises um dos aspectos mais evidenciados como possível obstáculo para a inclusão efetiva de NEE nos Cursos de Licenciaturas da IES pesquisada, foi a falta de formação continuada dos professores da IES e, respectivamente, a lacuna de fundamentos teóricos epistemológicos para subsidiar a formação inicial fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva, pouco evidenciado nos textos curriculares dos (PPP) e seus respectivos Cursos de Formação de Professores.

Especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino

regular, como de docentes de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educados (art. 8, inciso I).

Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, os PPP´s da Unimontes não foram estruturados no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura pesquisados , conforme observados em nossas analises somente o Curso de Pedagogia e Letras Português o fazem de maneira precária, através da oferta de apenas (01) uma disciplina , ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos alunos NEE conforme elucidado por Martins, 2009).

Nesta direção, parafraseando com o elucidado ainda em Brasil (2004) “é indispensável que a formação do docente para o atendimento aos NEE em qualquer nivel ou modalidade de ensino seja baseada nos principios educacionais inclusivos descritos nos documentos orientadores da Declaração de Salamanca e suas linhas de ação (1994)”.

Neste sentido, destacamos que a formação docente evidenciada nos estudos dos PPP referiu-se não somente aos graduandos das Licenciaturas que se encontram em processo de formação inicial para o exercicio do magisterio na educação basica, como também aos professores no exercicio do magisterio no Ensino Superior.

Apesar de este estudo não ter objetivado realizar uma discussão de problemas históricos que atravessam os cursos de licenciatura, é possível afirmar que, na característica estrutura curricular 3 + 1, os conteúdos pedagógicos recebem um tratamento secundário e, muitas vezes, são vistos como desnecessários na formação do licenciado. Portanto, um dos grandes enfrentamentos é superar o completo deslocamento entre a formação específica na ciência de referência e a formação pedagógica-científica.

É necessário trazer à tona, a importância de os cursos de licenciatura definirem, coletivamente, princípios e objetivos comuns que possibilitem um

trabalho articulado entre professores que atuam na formação pedagógica e na formação específica.

Nessa perspectiva, a proposta de formação de professores pode ser permeada por princípios mais inclusivos. Portanto, se existe a necessidade dos cursos de formação de professores incluírem conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em seus currículos, isto, por si só, não garantirá a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos alunos. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo, para se abordar essa temática, é mais agravante por não se concretizar uma proposta inclusiva.

Diante do exposto, considerou-se também que as percepções, tanto de alunos quanto professores, apresentada nas respostas das entrevistas sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) sobre a inclusão de estudantes com NEEs na Unimontes, vão ao encontro do argumento acerca das diretrizes normativas da educação especial no País, o qual, segundo Brasil (2004) [2], diz que a falta de uma “política de apoio pedagógico para essas necessidades especiais” pode fazer com que esses alunos não estejam na Universidade. A falta desse apoio pode, ainda, fazer com que esses estudantes “deixem a Universidade depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para as estapas subsequentes do ensino”, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência (Brasil, 2004) [2].

Sobre as falas levantadas pelos acadêmicos quanto aos ‘recursos e materiais didático-pedagógicos’ e ‘às condições físico-arquitetônicas dos prédios da instituição’, eles propõem, em suas justificativas, três sugestões básicas para fazer adequação às políticas da Universidade para os indivíduos com NEEs, tais como: (1) “capacitação para professores” para saber ‘utilizar o material didático adequado à realidade dos alunos com NEEs’, realizando, assim, uma ação docente correta para ‘lidar com diferentes situações em sala de aula’; (2) ampliação de “elevadores e rampas para cadeirantes” em todos os prédios do campus”, inclusive com “rampas para o embarque e desembarque de passageiros com NEEs em ônibus coletivos e demais veículos automotores” que circulam no campus universitário; (3) ‘maior divulgação das políticas e

princípios' para os alunos com NEEs, além da 'viabilização de programas e projetos de pesquisas' para esses alunos na Universidade.

Apesar do acesso garantido por meio do sistema de cotas, os resultados desta investigação indicam que houve algum esforço no sentido de realizar algumas adaptações, principalmente no aspecto das acesibilidades físico-arquiteónicas. Contudo, elas não parecem suficientes, sendo que a não garantia da permanência com equidade tanto no que diz respeito as adptações curriculares de pequeno porte bem como adptações de grande porte ou barreiras arquitetônicas como: ausência de elevadores em alguns predios da Unimontes, de rampas e de banheiros adaptados em alguns ambientes; falta de calçadas e corredores sinalizados com piso adequado para pessoas cegas e com baixa visão; poucos recursos tecnológicos, como programas de computadores que facilitam o acesso a textos escritos e falados; falta de telefones públicos e bebedouros com altura compatível aos usuários de cadeiras de rodas; falta de mesas adequadas para acoplar uma cadeira de rodas, entre outras.

Dessa forma, considerou-se, enfim, que o acesso, o ingresso e a permanência dessas pessoas com algum tipo de NEE no ensino superior não devem ser pautadas somente pelo caráter meramente assistencialista, como até já foi mencionado anteriormente na fala de Carvalho 2010" deve-se adotar, sobretudo, medidas ou políticas, de caráter universal, que valorizem esses sujeitos na sua plenitude de seus direitos sociais, ou mesmo, no acesso aos bens educacionais, científicos e artístico-culturais na Universidade".

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso ao ensino superior. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos com NEE. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos em geral.

Destacamos ainda neste estudo que o paradigma da inclusão possibilita mudanças significativas na sociedade, pois seus parâmetros são capazes gerar

transformações para cidadania e legitimar a busca do conhecimento, por meio da inclusão-escolar na universidade de cidadãos com NEEs. Esta evidência fica perceptível nos relatos do professores no qual eles defendem que é condição *sine qua non* garantir tanto acessibilidade do conhecimento quanto acessibilidade físico-arquitetônica aos alunos com NEEs, a fim de efetivar a real permanência desses sujeitos nas diversas instâncias de ensino, pesquisa e extensão da Universidade.

Por outro lado, fica, também, evidenciado nas analises que as percepções que os alunos expressaram, de forma politizada, a consciência de seus direitos e deveres no sentido de serem respeitados quanto cidadãos com voz ativa na universidade. Nesse aspecto, os estudantes conscientizaram das dificuldades levantadas quanto aos 'recursos e materiais didático-pedagógicos' e 'às condições físico-arquitetônicas dos prédios da instituição' e, logo em seguida, fizeram sugestões básicas para adaptações das políticas da Unimontes para os alunos com NEEs, como: "capacitação para professores" para lidar com material didático em sala de aula, articulando, assim, a ação docente, de forma efetiva, com diferentes situações em sala de aula' e a sociedade; ampliação de "elevadores e rampas para cadeirantes" em todos os prédios do campus", inclusive com "rampas para o embarque e desembarque de passageiros com NEEs em ônibus e demais veículos" que circulam na Universidade; 'maior divulgação das políticas e princípios' para os alunos com NEEs, no sentido de fortalecer a 'comunicação de programas e projetos de pesquisas' para esses alunos na Universidade.

Ao analisar o fenômeno da inclusão desses alunos, enfocando o desenvolvimento de políticas, saberes e práticas inclusivas para alunos com NEE, entendeu-se que a realidade da inclusão ainda se encontra em processo de implantação, pelo qual os acadêmicos ainda se sentem parcialmente inclusos na Universidade, que se encontra em déficit quanto ao assunto de iniciativas para melhorar esse processo.

Cabe relevar que este estudo se debruçou sobre um segmento especifico do universo dos alunos com NEE, os alunos, já adultos, com NEE no ensino superior. Esta situação que não tem sido muito estudada, sendo de admitir que esta investigação seja um contributo para o estudo daqueles que,

não obstante algumas dificuldades acrescidas, frequentam algum curso no ensino superior. Quando tal acontece, geralmente, os alunos encontram-se já na fase adulta, tratando-se, portanto, de educação de adultos (no sentido lato) com NEE. Não se trata, assim, de educação básica de adultos, âmbito que tem sido muito estudado, no Brasil, como noutros países. Trata-se de educação superior de adultos com NEE, portanto, um segmento com especificidades diferentes da educação básica de adultos ou educação de crianças com NEE. A educação de adultos desenvolve-se em várias modalidades, mas as classificações existentes estão em desenvolvimento, como se depreende em Loureiro (2008). Um dos autores consultados contempla a modalidade da educação de adultos no ensino superior (Knox, 1993).

Com esse estudo, percebemos que, dependendo do tipo de deficiência que o acadêmico possui, ao ingressar na Universidade o aluno se depara com barreiras atitudinais que dificultaram o seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, por meio da análise documental dos PPPs dos cursos de licenciaturas da Unimontes, bem como de materiais iconográficos, evidenciamos as formas de acessibilidade dos alunos com NEEs na Universidade, tanto no que tange ao conhecimento e suas adaptações curriculares aos cursos de licenciaturas quanto as plataformas arquitetônico-físicas no sentido de garantir o acesso a esses sujeitos aos diversos espaços da Unimontes, como: Biblioteca, laboratórios, sala de aula, auditório, rampas e elevadores nos prédios dos campus universitário Professor Darcy Ribeiro.

Tendo em vista que discutir a educação inclusiva no ensino superior é uma temática relevante, torna-se necessário aprofundar e atualizar pesquisas nessa área levando em consideração a importância do Ensino Superior.

Assim, na mesma ótica, percebemos também a importância da elaboração de políticas públicas como fator de inclusão. A Instituição em questão vem desenvolvendo projetos que visam à melhoria no atendimento das necessidades desses alunos, porém os mesmos desconhecem essas políticas, levando-nos ao questionamento: “onde estão as falhas?”

Dentro dessas políticas, foi criado o Núcleo de Sociedade Inclusiva – NUSI, no intuito de intensificar as pesquisas para promover estratégias de inserção social nas áreas de educação.

A proposta do NUSI é viável para tornar democrática a educação, visto que por intermédio deste Núcleo, nota-se que a Unimontes desenvolveu trabalhos que possibilitaram o acesso, a permanência e a socialização dos estudantes com necessidades especiais ali ingressos, pois principalmente com a criação do NUSI foram desenvolvidos projetos de pesquisas com a temática inclusão, seminários, captação de recursos para atender as necessidades dos alunos ingressos pelo sistema de cotas, visando a melhoria da infra-estrutura da Universidade para o livre acesso desses acadêmicos, todavia parece que esse núcleo enfrenta dificuldades quanto ao desenvolvimento do seu objetivo, levando-nos assim a inferir por meio das nossas analises que existem carências de ordem estrutural de recursos humanos e materiais e ainda foi possivel perceber não existência de profissionais com formação na area e habilidades para gerir o nucleo no que tange aos objetivos propostos com a sua criação.

Apesar de alguns avanços da inclusão na Unimontes, percebe-se ainda, que a Universidade deve rever os conceitos inclusivos para a especificidade de cada necessidade, fazendo com que a instituição não se torne apenas integradora e sim inclusiva.

Contudo, ressaltamos que como não se procedeu ao rótulo ideal de inclusão, as discussões bem como as pesquisas voltadas para essa área, devem tomar seguimento uma vez que contribuem para reflexão e conscientização da necessidade de concretizar o processo. Ainda há muito a ser feito, para que a Unimontes se torne universidade inclusiva.

Por isso, reforçamos algumas sugestões de ações facilitadoras para este processo: a melhoria da infraestrutura fisico –arquitetonicas (rampas menos inclinadas e reformadas, corrimãos, sanitários adequados, elevadores em locais onde não pode ser construídas rampas, como exemplo a Reitoria, órgão máximo da Unimontes e que não oferece acesso a essas pessoas (cadeirantes), mais instalações acessíveis de telefones públicos e bebedouros); concretização e divulgação das políticas públicas de inclusão, no intuito de

levá-las, não só na teoria, mas também na prática e aperfeiçoando na divulgação para que a comunidade acadêmica esteja inserida nos fatos e acontecimentos; medidas viáveis organizacionais de acessibilidade para comunicação entre um surdo e um ouvinte disponibilizando curso gratuito de LIBRAS para todo corpo discente (desde sua entrada na Universidade) e docente; piso tátil; livros e material didático em braile; identificação em braile nos setores da Universidade; curso de BRAILE para acadêmicos e professores; fortalecimento do NUSI, para que o mesmo tenha condições de levar os seus projetos adiante, recebendo apoio financeiro e profissionais capacitados,formação continuada para promoção da inclusão na Universidade.

Sugerimos ainda,que as instâncias superiores tenham um olhar atento às condições vivenciadas pelos alunos com necessidades especiais e que possibilite por meio especialmente de adptações curriculares de pequeno porte nos seus programas saberes e práticas inclusivas compromissada com o direito a diversidade.

Esperamos que este trabalho de investigação tenha servido para contribuir como referencial para futuras transformações na Instituição Pesquisada e que leve a novas pesquisas sobre o tema, visto que a inclusão na Universidade encontra dificuldades acerca da sua efetivação, mas possibilita mudanças para o conjunto da sociedade.

A efetivação da inclusão requer mudança de paradigmas do conhecimento científico e mudança na concepção das relações sociais, mas essa construção não é algo que acontece em um único e determinado momento. É uma fase onde vivenciamos dúvidas, indefinições e questionamentos acerca da Educação Especial Inclusiva no Brasil e especialmente no Ensino Superior.

É necessário prosseguir com outros estudos que ajudem a conhecer melhor e a refletir como melhor incluir estes alunos no ensino superior, tendo especial atenção às suas especificidades. A modalidade do estudo de caso mostrou-se heuristicamente profícua e são necessários outros estudos de caso, multi-caso e de outra índole. Realizar também estudos de follow-up, nesta universidade, no sentido de perceber quais as tendências quanto à

inclusão destes alunos, bem como os novos enfoques que orientam esses estudos.

O presente trabalho, cujo tema é “Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)” perpassou pelo nosso objeto de estudo, ou seja, *qual o espaço de legitimação da inclusão escolar na Unimontes para o acesso à educação superior de qualidade e cidadania, através de seu conjunto de saberes e práticas de caráter científico e histórico-cultural acumulado?*

Os dados coletados nos permitiu perceber que os sujeitos envoltos no ambiente educacional, tanto alunos quanto professores tem pouco conhecimento em relação as políticas públicas de educação inclusiva, mas esse fato não os impediram de apontar como tem sido a inclusão na Unimontes . dos alunos com NEE, uma vez que os mesmos vivenciam esse atendimento em seu dia a dia

Considera-se esta pesquisa como um estudo relevante para o conhecimento, na medida em que ao problematizar e analisar o fenômeno da inclusão escolar na universidade, percebemos que este segmento desempenha um papel importante na legitimação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Contudo, e em face das conclusões deste trabalho, acreditamos que a inclusão de modo geral se consolida como um processo lento, porém é de extrema importância inseri-la como uma política de formação docente na universidade, para que assim surja entre a comunidade acadêmica a conscientização do respeito à diversidade, aceitando o outro não só como ele é, mas sim deixando que ele seja diferente de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. & ANTUNES, A. P. (2011). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso no Ensino Superior. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagoxía (pp. 115-126). Corunha: Universidade da Corunha. ISSN: 1138-1663. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.13/186. Consultado em abril de 2013.

ALMEIDA, Mariângela Lima. **A produção científica em educação especial/inclusão escolar na perspectiva da pesquisa-ação: reflexões a partir de seus contextos – Universiade Federal do Espírito Santo**. Disponível em: ww.anped.org. br/ reunioes/ 32ra/ arquivos/ posteres/GT15-5564--Int.pdf. Acesso em: 15/09/2010

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método Nas Ciências Naturais e Sociais; Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. Ed. São Paulo, Pioneira, 1999. P. 203.

ALVES, Luciana Mendonça; RAMOS, Alice de Souza. **A Fonoaudióloga na Relação Entre Escolas Regulares de Ensino Fundamental e Escolas de Educação Especial no Processo de Inclusão.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/07.pdf. Acesso em: 10/08/2010

ARAUJO,M. I. **Portadores de deficiência no ensino superior :Concepções e olhares dos docentes e discentes**. Dissertação (Mestrado em Educação –Centro universitário do Triangulo,Uberlândia, 2003. **Sites Consultados:** Dados do IBGE .Disponível em: http://www.proac.uff.br/sensibiliza/cresce-o-n%C3%BAmero-de-matr%C3%ADculas-de-alunos-com-defici%C3%AAncia-no-ensino-superior. Acesso em: 10/08/2010

ATIQUE, Manuela. ZAHER, Hugo. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Políticas Públicas e Acesso às Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em:

http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf. Acesso em: 01/09/2010

AUAD, Juliana Cal; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. **Educação Especial Superior: O Exemplo da Universidade de Brasília.** 2009. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/274/133. Acesso em: 12/09/2010

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

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto: Porto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações Gerais e Marcos Legais.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004, 353p. [1]

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo.** Brasília: MEC – Palestra conferida no lançamento do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, 2004, 11 p. [2]

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001, p.79.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1679 de dezembro de 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p.142.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a aprendizagem. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências atuais.** Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. P. 59.

CARNEIRO F. Ventura. **Proeja como inclusão escolar: um estudo de caso sobre as necessidades especiais dos estudantes**. Trabalho de conclusão de especialização.IFET -Cuibá:MT,2009.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. N 27. 2005. Disponível em: http://www.corlx.ufsm.br. Acesso em: 02/07/ 2010.

CHAGAS, Regea da Silva Chaves e; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A Inclusão Escolar na Universidade: Concepções de Coordenadores e Discentes.** Ensino em Re-Vista, 14(1) : 57-72, jul.06/jul.07.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORREIA, Isis Mastromano. **Transporte Público deve Ser Adaptado para Deficiêntes.** 2008. Disponível em: http://www.dgabc.com.br/News/23560/transporte-publico-deve-ser-adaptado-para-deficientes.aspx Acesso em: 25/11/2010.

COSTA, Isabel (2000). Ética em investigação em Ciências Humanas: de tema periférico a tema central. In M. Veiga, & J. Magalhães, Homenagem ao Prof. Dr. José Ribeiro Dias, p. 121-142. Braga: Universidade do Minho, 2000.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Adaptações Curiculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): Formação no Ensino Superior.** Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/862/672. Acesso em: 16/10/2010

DECLARAÇÃO de **Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

DECLARAÇÃO **Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

DECLARAÇÃO **Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

DEZEN JUNIOR, Gabriel; GRANJEIRO, J. W.; SOCOLIK, H. e MAGALHÃES, J. A. F. de. **Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental**. Brasília: Editora VESTCON, 2003.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. In: Revista USP, n° 17. São Paulo: EDUSP, P. 86-101, 1994, citado por SILVA, Marcelo Soares Pereira da Organização do trabalho escolar e políticas educacionais no limiar do século XXI. Uberlândia: EDUFU, 2002, p 190.

FERNANDES, Sheyla C. S. **Breves Reflexões Sobre o Preconceito.** Faculdade Pio Décimo/Universidade Federal de Sergipe – Sergipe/Brasil. **Psicologia em foco.** *Vol. 1 (1). Jul./Dez 2008***.** Disponível em**:** http://linux.alfamaweb.com.br/sgw/downloads/161_052533_4.pdf Acesso em: 25/11/2010

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio - Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 [Versão eletrônica em CD-ROM].

FILHO, José Luiz Fonseca da Silva. SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **O Movimento de Inclusão na Universidade: Relações Entre Ergonomia e Educação.** Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Disponível em:

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem qualitativa – Unidade 4: *A Pesquisa Documental*. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Veredas*: Formação Superior de professores. Módulo 4 – Volumes 4. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

FRANÇA, Silvana Diamantino; FRANÇA NETO, José; COSTA Maria Isabel Barros Morais; RIBEIRO, Gisele Oliveira e SOARES, Rosana Pereira. **A Inclusão na Universidade: Unimontes e seus Espaços de Legitimações para o Acesso à Educação Superior de Qualidade e Cidadania.** 2010. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

FRANÇA, Silvana Diamantino; FRANÇA NETO, José; RIBEIRO, Gisele Oliveira e SOARES, Rosana Pereira. **Inclusão na Universidade: A Unimontes e seus aportes no Desenvolvimento de Alunos com Necessidades Especiais.** 2010. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

FRANÇA, Silvana Diamantino; FRANÇA NETO, José; RIBEIRO, Gisele Oliveira e SOARES, Rosana Pereira. **Inclusão Escolar na Universidade, Por Meio das Percepções e Concepções de Professores e Discentes dos Cursos de Licenciatura da Unimontes: Análises Preliminares.** 2010. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

FRANÇA, Silvana Diamantino; FRANÇA NETO, José; RIBEIRO, Gisele Oliveira; SOARES, Rosana Pereira e FRANÇA, Paula da Mota. **Inclusão Escolar: Concepções e Percepções de Professores e Alunos em Licenciatura da Unimontes: Análises Preliminares.** 2010. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

FRANÇA, Silvana. Diamantino; FRANÇA NETO, José; COSTA, Maria Isabel Barros Morais**. Inclusão Escolar-especial na Unimontes:Espaço de Legitimação para o Acesso ao Conhecimento e a Cidadania**. In: III Congresso Baiano de Educação Inclusiva: Práticas, Formação e Lugares I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva, 2011, SALVADOR -BA. III Congresso Baiano de Educação Inclusiva: Práticas, Formação e Lugares I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva. SALVADOR -BA, 2011. v. 1.

FREITAS, Raquel Zappia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, realidade ou utopia,** 2005. Memorial de Conclusão de Curso - Programa Especial de Formação para Professores em Exercício (Proesf) da Faculdade de Educação da Universidade

Estadual de Campinas. Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=35929. Acesso em: 13/10/2010

GAI, Daniele Noal; NAUJORKS, Maria Inês. **Inclusão: Contribuições da Teoria Sócio-interacionista à Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência.** Educação Especial: Revista do Centro de Educação.v.31.n2.2006. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/2006/02/a15.htm. Acesso em: 15/11/2010

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GODOI, Hermínia Prado. **Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista:** Recomendações Internacionais e Normas Oficiais. São Paulo: Mackenze, 2002

GOIS**,** Antônio**. Cota não garante inclusão de aluno deficiente**. 2009. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u563560.shtml. Acesso em: 01/09/2010.

IUMATTI, Ana Beatriz Teixeira. **A respeito da inclusão escolar no Brasil**. Disponível em: http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/7c1c02a4-8312-4e73-9c6d-78941a5c9854/Default.aspx. Acesso em: 10/08/2010

KAFROUNI, Roberta e SOUZA PAN, Miriam Aparecida Graciano de. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas e os Impasses Frente à Capacitação dos Profissionais da Educação Básica: Um Estudo de Caso**. 2001. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3316/2660. Acesso em: 10/10/2010.

KNOX, Alain. *Strenghning adult and continuing education*. S. Francisco: Jossey-Bass, 1993.KYRIAZOPOULOU, M. E WEBER, H. (Eds.) 2009. **Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.** Disponível em:

http://www.european-agency.org/publications/ereports. ISBN: 978-87-92387-88-2 (Electrónico). Acesso em 20/04/2013.

KRÜGER, José Adelino, MACHADO, Rosana Ribas, et al. **Acessibilidade na Universidade: Repensando os Processos Inclusivos**, 2007. Disponível em: http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao03/artigo2.pdf. ou http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3826/2705. **ISSN Eletrônico:** 2238-7315 Acesso em: 31/08/2010. Acesso em: 18/11/2010

YIN, R. (1988). **Case study research: design and methods. Newbury Park: Sage.**

PÉREZ SERRANO, G. (1994). **Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos**. Madrid: La Muralla.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. ***A construção do saber:*** **manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

LATORRE, A., del RINCÓN, D., & ARNAL, J. (1996**). Bases metodológicas de la investigación educativa.** Barcelona: Hurtado Ediciones.

LIMA, Jorge. Ética na investigação. In J. Lima, & J. Pacheco. **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**, p. 127-157. Porto: Porto Editora, 2006.

LOUREIRO, Armando. **As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n.º 38, p. 221-238. S. Paulo, 2008.

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

MACIEL, Renata Fonseca. **Relação Entre Formação em Educação Física e Trabalho com Pessoas com Deficiência.** 2010. Monografia. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, L. de A. R. **Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade**. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.(Org). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 73-91.

MASINI, E. A. F. S. ; BAZON, F. ; TARDIVO, R. ; ARAUJO, M. . **Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior.** In: 40 anos de Pós Graduação em Educação no Brasil produção de conhecimentos, poderes e práticas, 2005, Caxambu. CD da Anais da 28a. Reunião Anual da ANPEd. Brasília : ANPEd. v. t20119.

MASINI, Elcie e BAZON, Fernanda. **A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior.** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf. Acesso em: 10/08/2010

MAZZONI, A. A. et al. **Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais**: In MORI,N. N.;MARQUEZINE,M. C. (Org.).Educação Especial:Olhares e práticas .Londrina:UEL,2000.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

Mc LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janerio: Cortez Editora, 1998.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão na agenda de um grupo de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos (SP):

MONTEIRO, Ana Claudia. **Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência / [pesquisa e texto IBDD].** - 2.ed. [rev. e atualizada]. - Rio de Janeiro: IBDD, 2009. Disponível em: http://www.ibdd.org.br/arquivos/cartilha-ibdd.pdf. Acesso em: 26/11/2010

MANTOAN, Maria Tereza Éger; PRIETO, R. Gravioli (Org.). **Inclusão Escolar: Pontos e contra pontos.** São Paulo: Summus, 2006.

NETO, Augusto Brito Araujo. **A Inclusão de Deficientes no Ensino Superior: Uma Análise Teórico-Metodológica da Universidade Pública.** 2010. Monografia. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

NOGUEIRA, S. M. de A. **As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. In: *ENSAIO:* avaliação e políticas públicas.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.9. n.33, p.459-474, out./dez, 2001

NOMA, Amélia Kimiko; ROMERO, Ana Paula Hamerki. **A Educação Especial no Brasil Pós-1957: Breve História das Políticas.** 2004. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Disponível em:

PEREIRA, Gorete. **Tipos de Deficiência.** Disponível em: http://www.goretepereira.com.br/arquivos/tipos/pdf. Acesso em 17 de Outubro de 2010. Acesso em: 15/11/2010

PORTA, Gilberto. **Transporte Coletivo – Solidariedade e Respeito às Pessoas com Deficiência.** 2010. Disponível em: http://meutransporte.blogspot.com/2010/01/transporte-adaptado-para-deficientes.html. Acesso em: 26/11/2010

RENDERS, Elizabete Cristina Costa**. Eixos de acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à Universidade Inclusiva**, 2007.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 10/08/2010.

Rodrigues et al (2011). Estudantes com deficiência no ensino superior: fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagoxía (pp. 115-126). Corunha: Universidade da Corunha. ISSN: 1138-1663. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/8667. Acesso em abril de 2013.

ROSTON, Anivaldo Tadeu**. O questionário na pesquisa científica.** Revista Digital. Vol 1. N 1. 2000. Disponível em <http://www.fecap.br/adm_online > Acesso em 11/11/ 2010.

SÁ, Elizabet Dias de. **Necessidades Educacionais Especiais.** 2002. Disponível em: http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm. Acesso em 09 de novembro de 2010.

SANTANA, Raquel Santos de*.* A Constitucionalidade do Sistema de Cotas nas Universidades Púbicas*. **2010. Disponível em:***

SANTOS, Jaciete Barbosa. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002. http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASAZAWA, Fabiana Harumi. **Ensino Superior e Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá: Algumas Reflexões.** 2005. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/resumos/resumos/2005-29.prn.pdf Acesso em: 19/09/2010

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Escola Para a Diversidade Humana: Um Novo Olhar Sobre o Papel da Educação no Século XXI.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. P. 15-24 (Lições de Minas). Acesso em: 01/09/2010

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência,** 2006. Rede SACI. USP.

http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=18675. Acesso em: 17/09/2010

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo Uma Sociedade Para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIMOSAKAI, Ricardo. **O Transporte e o Turismo para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida.** 2010. Disponível em: http://turismoadaptado.wordpress.com/2010/11/09/o-transporte-e-o-turismo-para-pessoas-com-deficiencia-e-mobilidade%C2%A0reduzida/. Acesso em: 20/11/2010

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STAKE, R. (1995). The art of case study research. Londres: Sage.

SILVA, Luciene M. da. **O Estranhamento causado pela deficiência: Preconceito e Experiência.** Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 26/11/2010

SILVA, Olívia Macedo. **A In(EX)clusão na Universidade: Dilemas e Possibilidades.** 2008. Monografia. Montes Claros, Minas Gerais. UNIMONTES.

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues. **Acessibilidade e Permanência da Pessoa com Deficiência Visual na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.** Cascavel/ UNIOESTE. 2003

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial.** Universidade Estadual de Maringá. 2007. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm. Acesso em: 01/09/2010

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Artes Música, 2005.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Artes Visuais, 2005

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Ciências Biológicas, 2005

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Direito, 2007.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Educação Fisica, 2011.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Filosofia, 2004.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: História, 2004.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Letras Espanhol, 2007.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Letras/Português, 2011.

UNIMONTES, Projeto Político-pedagógico: Pedagogia, 2007.

Universidade Federal de Ouro Preto, Pró-Reitoria de Graduação, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006. Disponível em: http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Universidades_com_reserva_de_vagas.pdf. Acesso em: 16/10/2010

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. São Paulo: UFSCar, 2004.

ZIMMERMANN, Elizete Camargo. **Inclusão Escolar, 2008.** Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusao-Escolar/pagina1.html. Acesso em: 16/10/2010

SITES CONSULTADOS

Capacitação é fundamental para a inclusão de deficientes na graduação. *Portal Universia.* Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=28225:a&catid=19&Itemid=72. Acesso em: 01/09/2010

IBGE. Censo da Educação Superior, 2008, Disponível em: http://www.proac.uff.br/sensibiliza/cresce-o-n%C3%BAmero-de-matr%C3%ADculas-de-alunos-com-defici%C3%AAncia-no-ensino-

superior. Esses dados foram disponibilizados pelo NAIS (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-Sensibiliza) da UFF, 2009.

Direitos: Cota nas Universidades para Deficientes. Disponível em: http://cacauarte.blogspot.com/2009/09/direitos-cota-nas-universidades-para.html

Educação Especial no Brasil. Disponível em: http://www.xtimeline.com/timeline/Evolu--o-da-Educa--o-Especial-no-Brasil---principais-documentos-. Acesso em: 17/08/2010.

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_18143/artigo_sobre_forma%C3%87%C3%83o_docente_na_perspectiva_da_inclus%C3%83o

MEC, 2008 Como calcular a renda familiar por pessoa? http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?Itemid=134&catid=23:informas-aos candidatos&id=227:como-calcular-a-renda-familiar-por pessoa&option=com_content&view=article

PPNE – Programa de apoio aos portadores de necessidades especiais. Disponível em: www.unb.br/ppne

Resoluções da Unimontes. Disponível em: http//www.unimontes.br

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Organização do trabalho escolar e políticas educacionais no limiar do século XXI**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

Universidade Federal de Ouro Preto, Pró-Reitoria de Graduação, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2006. Disponível em: http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Universidades_com_reserva_de_vagas.pdf .Acesso em: 10/08/2010

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: http://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11. Acesso em: 10/08/2010

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Cresce o número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior. Disponível em: <http://www.proac.uff.br/sensibiliza/cresce-o-n%C3%BAmero-de-

matr%C3%ADculas-de-alunos-com-defici%C3%AAncia-no-ensino-superior>. Acessado em 15 de julho de 2011.

ZIMMERMANN, Elizete Camargo. **Inclusão Escolar, 2008.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusao-Escolar/pagina1.html>. Acessado em 31 de julho de 2011.

ANEXOS

ANEXO I – Nº 77/CEPEX/2003

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, por seu Presidente, Professor Paulo César Gonçalves de Almeida, no uso de suas atribuições conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral, considerando:

- o Parecer Nº 010/2003 da Câmara de Pós - Graduação;

- a aprovação do Departamento de Educação;

- o atendimento aos preceitos contidos na Resolução nº 01 de 03 de abril de 2001 - CNE/CES que regulamenta a matéria;

- aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sessão Plenária do dia 26 de março de 2003,

RESOLVE:

Art.1º - Aprovar o Projeto do Curso de Pós - Graduação "*Lato Sensu"* em Educação Especial (Nível Especialização), a ser oferecido pelo Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Sala dos Conselhos - Montes Claros (MG), aos 26 de março de 2003.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

Presidente do CEPEX

ANEXO II – RESOLUÇÃO Nº 083/CEPEX/2003

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes considerando:

- O Parecer nº 017/03 da Câmara de Extensão,

- A aprovação do Departamento de Odontologia,

- A aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em sessão plenária do dia 02 de abril de 2003;

Resolve:

Art. 1º. APROVAR o Projeto “Atendimento Odontológico Integral aos Usuários da APAE –Montes Claros”.

Art. 2º. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Sala dos Conselhos – Montes Claros (MG), aos 02 de abril de 2003.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

Presidente do CEPEX

ANEXO III – RESOLUÇÃO N° 104 – CEPEX/2004

O Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX – da

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, *Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA*, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral da Entidade vigentes, bem como pelo inciso X do artigo 7º do Decreto Estadual nº 43.586, de 15/09/2003, *"ad referendum"* daquele órgão colegiado superior, considerando:

- A Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004, que "institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais –

"UEMG – e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – para os grupos de candidatos que menciona";

- As disposições contidas nos artigos 2º (Incisos I e II), 4º, 5º (parágrafo 2º), 7º e 8º da referida Lei Estadual;

- A necessidade urgente de a matéria ser regulamentada para permitir a elaboração e publicação em tempo hábil do edital do 1º Processo Seletivo/2005, o qual deverá atender todos os dispositivos legais vigentes, inclusive a lei estadual já mencionada;

RESOLVE:

Art. 1o – DEFINIR os seguintes percentuais de distribuição de vagas para as categorias estabelecidas na Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/2004:

CATEGORIA/ GRUPOS DE CANDIDATOS

PERCENTUAL DE VAGAS (%)

Afro-descendente (carente) 20

Egresso da escola pública (carente) 20

Portador de deficiência e Indígenas 5

TOTAL 45

§ 1º - Em caso de arredondamento, será observado o disposto no parágrafo 1º do artigo 4º da Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/04.

§ 2º - Observado o disposto no parágrafo anterior, caso seja necessário arredondamento para atingir o percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas reservadas, o valor residual será acrescido à categoria "egresso da escola pública (carente)".

Art. 2o – ESTABELECER, em face do disposto no inciso I do artigo 2º da Lei Estadual 15.259/2004, que será considerado carente, para efeito de participação no sistema de reserva de vagas, o candidato afro-descendente e o egresso da escola pública que comprovar renda familiar mensal *per capta* de até ½ (meio) salário-mínimo vigente na data de início das inscrições do processo seletivo.

- *continua à Página 02* -

- Página 02, Resolução Nº 104 – CEPEX/2004, 28/09/2004 -.

§ Único - Para comprovação da condição de carente, o candidato deverá participar de Programa Socioeconômico, realizado pela Comissão Técnica de Concursos – COTEC-, cujas normas e condições serão estabelecidas em edital.

Art. 3o – DEFINIR, com base na Lei Estadual nº 15.259/2004, as condições para inscrição no processo seletivo e participação no sistema de reserva de vagas, para cada uma das seguintes categorias:

a) Afro-descendente: aquele que assim se declarar e comprovar a condição de carente, na forma do § único do artigo 2º desta Resolução.

b) Egresso da escola pública: que comprove ter cursado o ensino médio integralmente na rede pública e a sua condição de carente, na forma do § único do artigo 2º desta Resolução.

c) Portador de deficiência: assim caracterizado nos termos da Lei Estadual nº 13.465 de 12/01/2000, devendo o mesmo apresentar laudo médico, descrevendo as especificidades da deficiência que porta.

d) Indígena: aquele que assim se declarar e entregar cópia legível da Carteira de Identidade Indígena ou declaração expedida pela FUNAI.

§ 1º - No caso de portador de deficiência, será realizada avaliação para aferição da compatibilidade do curso pretendido com as especificidades da deficiência apresentada pelo candidato.

§ 2º - A avaliação será feita por uma Comissão Especial, proposta pela COTEC e nomeada pelo Reitor, devendo o resultado ser divulgado antes da data da aplicação das provas do processo seletivo.

Art. 4º – DETERMINAR que o Edital do processo seletivo especificará, além das normas, condições e meios para inscrição dos candidatos, os percentuais estabelecidos no artigo 1º desta Resolução, bem como o número de vagas reservadas para cada categoria.

Art. 5o – DETERMINAR que as disposições desta Resolução não serão aplicadas ao Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior - PAES/2004, cujo edital foi publicado antes da vigência da Lei Estadual 15.259/2004.

Art. 6o – ESTABELECER que, observado o Artigo 10 da Lei Estadual nº 15.259/2004, a Pró-Reitoria de Ensino e a Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças

tomarão as providências

necessárias para o cumprimento do disposto no Artigo 8º da referida Lei Estadual.

Art. 7o – Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entrará em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 28 de setembro de 2004.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

ANEXO IV – RESOLUÇÃO Nº 120/CEPEX/2005

Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX.

No ano de 2005, em atendimento a lei de nº 15.259/2004, a Unimontes criou o Núcleo de Sociedade Inclusiva – NUSI, pela Resolução Nº 120/CEPEX/2005. O NUSI tem o objetivo geral de promover estratégias de inserção social nas áreas de educação, aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais da UNIMONTES como propósito de implantar uma educação inclusiva:

O Reitor e Presidente do CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES,

Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, considerando:

- *o Parecer Nº 023/2005 da Câmara de Graduação;*

- *a aprovação do Departamento de Educação;*

- *a aprovação pelo plenário do Conselho de Ensino, Pesquisa e*

Extensão em sessão do dia 14 de setembro de 2005,

RESOLVE:

Art. 1o – APROVAR o “Projeto de Criação do Núcleo de Sociedade Inclusiva”.

Art. 2o – Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Sala de Conselhos - Montes Claros, 14 de setembro de 2005.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

Reitor e Presidente do CEPEX

ANEXO V – RESOLUÇÃO N° 169 – CEPEX/2005

O Reitor e Presidente do CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E

EXTENSÃO – CEPEX da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES,

Professor PAULO CÉSAR GONÇALVES DE ALMEIDA, no uso das atribuições que são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, *"adreferendum"* do plenário daquele Órgão Colegiado Superior, considerando:

- *o Parecer Nº 096/2005 da Câmara de Pesquisa;*

- *a aprovação do Departamento de Comunicação e Letras,*

RESOLVE:

Art. 1º. APROVAR o Projeto "Surdez e Escrita Compreendendo Textos de Sujeitos surdos Brasileiros e Ingleses à Luz da Análise do Discurso".

Art. 2º. Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 21 de dezembro de 2005.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

Reitor e Presidente do CEPEX

ANEXO VI – RESOLUÇÃO N°023 – CONSU/2007

O Vice-Reitor e Presidente em Exercício do Conselho Universitário CONSU da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Professor João dos Reis Canela, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, considerando:

- *o parecer N° 058/2007 da Câmara de Pós -Graduação;*

- *o atendimento às exigências estabelecidas pel a legislação vigente e pelo Regimento Geral da Unimontes;*

- *a Resolução Nº 227/CEPEX/2007,*

RESOLVE:

Art. 1°. AUTORIZAR a Implantação do Projeto do Curso de Pós-Graduação "*Lato sensu"* em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS.

Art. 2°. Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 28 de novembro de 2007.

Professor João dos Reis Canela

Vice- Reitor e Presidente em Exercício do CONSU

ANEXO VII – RESOLUÇÃO N°227– CEPEX/2007

O Vice-Reitor e Presidente em Exercício do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão — CEPEX da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Professor João dos Reis Canela, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, considerando:

- o parecer N° 058/2007 da Câmara de Pós -Graduação;

- a Resolução CES — CNE nº 01 de 8 de junho de 2007 e a resolução CEE nº 453 de 28 de abril de 2005;

- a resolução Nº 056/CEPEX/2005 que regulamenta a matéria;

- o atendimento às exigências estabelecidas pela legislação vigente e pelo Regimento Geral da Unimontes;

- a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão plenária do dia 28 de novembro de 2007,

RESOLVE:

Art. 1°. APROVAR o Projeto do Curso de Pós -Graduação "*Lacto sensu"* em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS.

Art. 2°. Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 28 de novembro de 2007.

Professor João dos Reis Canela

Vice- Reitor e Presidente em Exercício do CEPEX

ANEXO VIII – RESOLUÇÃO Nº 337 – CEPEX/2008

O Vice-Reitor e Presidente em Exercício do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão — CEPEX — da Universidade Estadual de Montes Claros — UNIMONTES,

Professor João dos Reis Canela, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, considerando:

- o Parecer N° 039/2008 da Câmara de Pós-Graduação;

- a aprovação do Departamento de Educação;

- a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em sessão plenária do dia 17 de dezembro de 2008,

RESOLVE:

Art.1º. APROVAR o Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, com ênfase em interpretação.

Art. 2º. Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 17 de dezembro de 2008.

Professor João dos Reis Canela

Vice-Reitor e Presidente em Exercício do CEPEX

ANEXO IX – RESOLUÇÃO Nº 271 – CEPEX/2009

O Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão — CEPEX - da Universidade Estadual de Montes Claros — UNIMONTES, Professor Paulo César Gonçalves de Almeida, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo

Estatuto e Regimento Geral vigentes, considerando:

- o Parecer Nº 131/2009 da Câmara de Pesquisa;

- a aprovação do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais;

- a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sessão

Plenária do dia 09 de dezembro de 2009,

RESOLVE:

Art. 1°. APROVAR o Projeto Inclusão Escolar na Universidade: Concepções dos Professores Discentes dos Cursos de Licenciatura da Unimontes.

Art. 2°. Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, aos 09 de dezembro de 2009.

Professor Paulo César Gonçalves de Almeida

Reitor e Presidente do CEPEX

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS COM NEES

Universidade Estadual de Montes – Unimontes

Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação

Centro de Ciências Humanas / Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa - DMTE

Projeto: “A Inclusão Escolar na Universidade: Concepções de Alunos dos Cursos de Licenciatura da Unimontes”.

QUESTIONÁRIO PARA ACADÊMICOS

Prezado(a) Acadêmico(a),

Com o objetivo de analisar as políticas de atendimento da inclusão na UNIMONTES, a pesquisa: “Inclusão Escolar na Universidade: Concepções de Alunos dos cursos de licenciatura da Unimontes” tem como objetivo analisar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES e ainda identificar como os princípios da inclusão vem acontecendo nos cursos de licenciatura com orientações de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, solicitamos sua colaboração em responder às respostas deste questionário, a fim de que possamos dar o procedimento de coleta de dados e informações sobre o seu cotidiano nas dependências desta Unversidade. Enfim, torna-se necessário que você responda com mais repleta fidedignidade acerca das questões que se seguem.
Atenciosamente.

1) Dados Pessoais:

Nome_____ Data de Nascimento_____
Raça_____Sexo_____Naturalidade_____
Nacionalidade _____
Curso_____Período_____
Turno _____

Estado Civil: ( ) casado ( ) solteiro
( ) desquitado ( ) solteiro com filho
( ) separado judicialmente ( ) União estável

Endereço:Rua_____Bairro_____
CEP_____Cidade_____Telefone _____ E-mail_____

2) Qual a sua Renda Familiar:
( ) menos de 01(um) salário mínimo
( ) de 01 (um) a 03 (três) salários mínimos
( ) de 04 (quatro) a 06 (seis) salários mínimos

( ) de 08 (oito) a 10 (dez) salários mínimos
( ) Acima de 10 (dez) salários minimos

3) Situação Funcional:

( ) Estagiário
( ) Autônomo
( ) Funcionário Público
( ) Empregado em Empresa
( ) Aposentado
( ) Outra Ocupação. Qual:_____

4) Você é originário de Escola:

( ) Pública. Qual? ____Municipal ____Estadual ____ Federal
( ) Particular

5) Qual a modalidade de escola na educação básica?

( ) Escola Especial -Apenas para turmas/alunos especiais
( ) Escola de Ensino Regular em Séries e Ciclos – Somente para alunos sem necessidades especiais
( ) Escola de Ensino Regular em séries e Ciclos – Turmas Mistas (alunos especiais e não especiais)

6) Qual tipo de Necessidade Especial você se enquadra na Universidade?

( ) Física
( ) Visual
( ) Auditiva
( ) Outro tipo de Necessidade Especial. Qual?_____

7) Qual o tipo de transporte você utiliza para ter acesso à Universidade?

( ) Veiculo Próprio com adaptações para indivíduos com necessidades especiais
( ) Veiculo comum sem adaptações para indivíduos com necessidades especiais
( ) Coletivo (ônibus/Van/Furgões) com adaptações para indivíduos com necessidades especiais
( ) Coletivo (ônibus/Van/Furgões) sem adaptações para indivíduos com necessidades especiais
( ) Outros. Cite: _____.

8) Em relação ao sistema de cotas, como fator de inclusão no ensino superior, você acredita que essa medida pode:

( ) incluir definitivamente, ou seja, de maneira efetiva, alunos com necessidades especiais na Universidade
( ) incluir parcialmente indivíduos com necessidades especiais na Universidade
( ) provavelmente não incluir indivíduos com necessidades especiais na Universidade
( ) definitivamente não incluir indivíduos com necessidades especiais na Universidade
( ) Ainda não possui uma opinião sobre essa questão. Por quê?_____

9) Ao ingressar na Unimontes, por meio do sistema de cotas, como fator de inclusão no Ensino Superior, você acredita que essa medida pode:

( ) ambiente altamente favorável para relações sociais e práticas educativas e de pesquisa, valorizando a convivência com as diferenças socioculturais e econômicas e o aluno com necessidade especial.
( ) ambiente medianamente favorável para relações sociais e práticas educativas e de pesquisa, bem como na valorização da convivência com as diferenças socioculturais e econômicas e o aluno com necessidade especial
( ) ambiente pouco favorável para relações sociais e práticas educativas e de pesquisa, bem como na valorização da convivência com as diferenças socioculturais e econômicas e o aluno com necessidade especial
( ) ambiente desfavorável para relações sociais e práticas educativas e de pesquisa, bem como na valorização da convivência com as diferenças socioculturais e econômicas e o aluno com necessidade especial

10) Você percebe algum tipo de preconceito ou alguma forma de discriminação nos diferentes espaços da Universidade?

( ) Sim ( ) Não

No caso de resposta positiva, em suas palavras, de que forma poderia enunciá-los como isso no ambiente Universitário?

_____
_____

11) Em relação à sua aprendizagem na Universidade, numere de 1(um) a 5(cinco), atribuindo uma ordem de relevância, que você pode julgar importante em alguns atributos que facilitam o ensino ministrado em sala de aula. Para isso, desenvolva em suas atribuições de parâmetro na ordem importância o <u>número 5</u> como o de maior importância e <u>número 1</u> de menor importância.

( ) métodos de ensino-aprendizagem eficazes no trabalho do professor estabelecendo a articulação entre os conteúdos disciplinares e a realidade física, bem como as dimensões; sócio-educacional, cultural e econômica do aluno com necessidade especial;
( ) recursos didático-pedagógicos [como: textos de apoio, livros e apostilas com leituras em Braille/ Libras, bem como adaptações aos recursos audiovisuais e tecnológicos em informação e comunicação] compatíveis com a realidade do aluno com necessidade especial, em sala de aula.
( ) praticas educativas que favoreça a capacidade critica, ética e profissional para o aluno com necessidade especial desenvolver, em sala de aula, analise do texto acadêmico e sua articulação com realidade social, através de formulações autônomas de problemas e hipóteses de pesquisa cientifica.
( ) infra-estrutura adequada [como: sala de aula para iluminação, novas tecnologias de informação e comunicação, acessibilidade física e pedagogia] no apoio aos principais métodos de ensino e recursos didáticos desenvolvidos para o aluno com necessidade especial.
( ) avaliação qualitativa e quantitativa dos conteúdos programáticos ministrados em sala de aula, incentivando ao aluno com necessidade especial para a expressão de idéias próprias na exposição oral ou na produção de textos escritos, bem como pesquisas, debates, etc.

12) Ao atribuir sobre a ordem de relevância, como na questão anterior, você vê dificuldades para o desenvolvimento de um desses atributos no processo de ensino-aprendizagem?
( ) Sim ( ) Não

JUSTIFIQUE:_____
_____

13) Marque 'F' para elementos facilitadores e 'D' para os dificultadores em relação ao atendimento especializado para alunos com necessidades especiais a Unimontes.

( ) Aspectos Físicos
( ) Aspectos Curriculares
( ) Relação Aluno / Departamento de Curso
( ) Relação Aluno / Secretaria Geral
( ) Relação Direção Superior/Aluno
( ) Metodologia do(s) professor(es)
( ) Relação Professor Aluno
( ) Relação Aluno / Coordenação de Curso
( ) Relação Aluno / Direção do Centro
( ) Material Didático

14) Como você considera a infraestrutura física da Unimontes (rampa de cadeirantes para acesso aos principais prédios/unidades de ensino, salas de aulas, biblioteca central, laboratórios, instalações sanitárias, iluminação, adaptações de recursos audiovisuais e tecnológicos aos materiais didático-pedagógicos) para atendimento as suas necessidades especiais:

( ) Ótima
( )Muito Boa
( )Regular
( )Ruim/Precária
( ) Inexistente

15) Em breve palavras, o que você sugere para adequação na infraestrutura da Unimontes?

_____
_____
_____
_____

16) Você conhece as políticas e princípios desenvolvidos pela Unimontes em relação ao aluno com necessidade especial na Universidade?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, JUSTIFIQUE citando-as: _____
_____

17) Na sua opinião, essas ações ou projetos da Unimontes poderiam ser melhor desenvolvidos para atender, de maneira, os seus alunos com necessidades especiais?

( ) Sim ( ) Não

Como:

_____
_____

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LICENCIATURA DA UNIMONTES

Categoria para Elaboração do instrumento do professor

Aspectos a serem enfocados no roteiro de entrevista

1. Acessibilidade;
2. currículo;
3. material didático;
4. formação inicial/continuada;
5. interação professor x aluno;
6. plano de ensino, conceitos de avaliação;
7. políticas da Unimontes;

Tipo

Roteiro/ Entrevista

Universidade Estadual de Montes – Unimontes

Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação

Centro de Ciências Humanas / Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa -DMTE

Projeto: "A Inclusão Escolar na Universidade: Concepções de Alunos dos Cursos de Licenciatura da Unimontes".

QUESTÕES PARA ENTREVISTA – PROFESSOR

01. O que o (a) Sr.(ª) entende por **acessibilidade** e permanência de alunos com NEEs? Dê a sua opinião em relação à acessibilidade na Unimontes.

02. Quais **adaptações curriculares** o (a) Sr.(ª) tem utilizado nas suas práticas educativas para alunos com NEEs. Como o Sr. efetiva sua ação docente nos métodos de ensino utilizados com esses alunos?

03. Ao desenvolver seu trabalho docente, o (a) Sr.(ª) utiliza algum tipo de **material didático** para facilitar o trabalho com seu aluno NEE? A Unimontes oferece algum tipo de apoio para essa demanda?

04. Quais concepções e abordagens de sua **formação inicial ou continuada** foram relevantes para lidar atualmente no ensino-aprendizagem de alunos com NEEs no Ensino Superior?

05. Em relação ao **processo de interação** do aluno c/NEE, como isso acontece em sala de aula? O seu aluno c/NEE se interage de que maneira? Como essa relação se constrói 'dentro e fora' sala de aula?

06. Como o (a) Sr.(ª) desenvolve os métodos, ou, processo de **avaliação** da aprendizagem desses alunos com NEEs na educação superior?

07. O (a) Sr.(ª) tem conhecimento das **políticas afirmativas** oferecidas para atendimento dos alunos com NEEs da Unimontes? Na sua opinião, como essas políticas asseguram aos acadêmicos NEEs a inclusão efetiva na Universidade? Além do mais, o (a) Sr.(ª) cumpre de que forma essas **políticas** no exercício de sua profissão?

08. Em breves palavras, quais projetos interdisciplinares poderiam ser explorados como alternativa nas práticas didático-pedagógicas para alunos com NEEs da Unimontes?

Universo

3 professores

APÊNDICE III – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS PORTUGUÊS

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS PORTUGUÊS

<table>
<tr><th>Dimensão Pedagógica</th><th>Dimensão Administrativa</th><th>Dimensão Financeira</th><th>Dimensão Jurídica</th></tr>
<tr>
<td>

-PROPOSTA CURRICULAR

• **Objetivo Geral:** Formar professores do Ensino Fundamental e Médio que sejam pesquisadores, com capacidade de reflexão crítica sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais.

• **Conteúdos:**
1º período: Métodos e Técnicas de Pesquisa, Filosofia, Introdução aos Estudos da Linguagem, Teoria da Literatura I, Língua e Cultura Latinas, Introdução à Leitura e Produção de Texto.
2º período: Sociologia, Linguística Geral I, Historiografia da Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Teoria da Literatura II: Poesia, Crítica Literária.
3º período: Língua Portuguesa: Fonética e Fonologia, Literatura Portuguesa I, Linguística Geral II, Psicologia da Educação e Aprendizagem, Fundamentos da Didática.
4º período: Literatura Portuguesa II, Literatura Brasileira I, Língua Portuguesa: Morfologia, Morfossintaxe, Estágio Supervisionado I, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio.
5º período: Literatura Portuguesa III, Orientação de Monografia: Estudos Linguísticos e Estudos Literários, Literatura Brasileira II, Língua Portuguesa: Semântica, Estágio Supervisionado II, Ensino de Gramática na Escola
6º período: Literatura Portuguesa III, Orientação de Monografia: Estudos Linguísticos e Estudos Literários, Literatura Brasileira II, Língua Portuguesa: Semântica, Estágio Supervisionado II, Ensino de Gramática na Escola
7º período: Literatura Brasileira IV, Literatura e outros Sistemas Semióticos, Língua Portuguesa: Sintaxe I, Linguística Aplicada, Estágio Supervisionado IV
8º período: Literatura Africana de Expressão Portuguesa, Semiótica, Linguística Cognitiva, Tópicos de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Língua Portuguesa: Sintaxe II, Língua Brasileira de Sinais II

• **Metodologias de Ensino**
- Procedimentos de comunicação de acordo com a natureza do objeto de estudo de cada disciplina.
- Utilizar as experiências e interesses dos envolvidos
- Observar os princípios da cooperação, respeito e autonomia visando à construção do conhecimento, a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

• **Processos de Avaliação**
- Provas escritas, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupos e outros, conforme a especificidade da sua área.
- Serão 100 pontos semestrais distribuídos em cada disciplina = 40 pontos para atividades diversas (resenhas, trabalhos, seminários etc.) e 60 pontos para avaliações (no mínimo 2).
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina no semestre letivo.
- Nota igual ou superior a 50% e inferior a 70% em uma dada disciplina exigirá exame final, que terá o valor total de 100 pontos.

• **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**
- Corpo docente
- Eixo integrador
- Sistema de monitoria
- Avaliação docente
- Avaliação do projeto que ocorrerá anualmente.

- **VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:**

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓRIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

</td>
<td>

-ASPECTOS FISICOS

- CCH – Centro de Ciências Humanas da Unimontes.
- 01 Coordenação Didática do Curso de Letras Espanhol
-01 Departamento de Comunicação e Letras
-02 Laboratórios de línguas
-01 Sala de Multimeios

- **ASPECTOS MATERIAIS**

- 26 Fones de ouvido
- 01 Aparelho de som
- 01 Home theater
- 01 Data Show (em cada sala)
- 01DVD
- 02 Retroprojetor
-01 TV 20"
- 01 TV 21"
- 01 Vídeo-cassete
- 01 Filmadora

- **COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO**

• Quadro funcional de 67 Professores, sendo:
• 14 Professores Doutores
• 20 Professores Mestres
• 33 Professores Especialistas

</td>
<td>

RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Projetos/Atividades (A Partir De 2010)	2010	2011	2012	2013	2014
Promoção de Cursos Profissionalizantes	2.332.251,00	2.332.549,00	2.449.134,00	2.571.840,00	2.271.840,00
Ensino de 3º Grau da Unimontes	5.197.305,00	4.980.130,00	5.227.055,00	5.227.055,00	5.227.055,00
Apoio a Projetos de Pesquisa Científica	391.000,00	391.027,00	439.875,00	439.875,00	439.875,00
Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu	459.000,00	488.740,00	524.080,00	524.080,00	524.080,00
Extensão Universitária da Unimontes	2.640.378,00	889.782,00	907.168,00	927.360,00	927.360,00
Capacitação do Servidor	35.000,00	36.195,00	39.601,00	40.855,00	40.855,00
TOTAL	**8.379.826,00**	**5.371.157,00**	**9.586.913,00**	**9.731.065,00**	**9.731.065,00**

</td>
<td>

- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

• **FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:**

- Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN);

- Resolução CP/CNE nº 01/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CP/CNE nº 02/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;

- Resolução CEE/MG nº 447/2002 dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e altera dispositivos da Resolução CEE 442, de 24 de abril de 2001;

- Resolução nº 18/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras Português.

</td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

APÊNDICE IV – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS ESPANHOL

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS ESPANHOL

<table>
<tr><th>Dimensão Pedagógica</th><th>Dimensão Administrativa</th><th>Dimensão Financeira</th><th>Dimensão Jurídica</th></tr>
<tr>
<td>

-PROPOSTA CURRICULAR

• Objetivo Geral: A formação integral de futuros professores do Ensino Fundamental e Médio: pesquisadores com capacidade de reflexão crítica e de pesquisa sobre temas relativos aos conhecimentos linguísticos, literários e culturais, a fim de que ultrapassem a função de meros veículos de transmissão de conhecimentos e sejam capazes de produzir, junto com seus alunos, uma reflexão de que "*o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite*" (Geraldi).

• Conteúdos:

1º período: Língua Espanhola I, Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, Filosofia, Língua Latina, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Letras, Prática de Formação/ Articulação.

2º período: Língua Espanhola II, Sociologia, Princípios de Lingüística, Introdução à Teoria da Literatura, Crítica Literária, Fundamentos da Didática, Prática de Formação/ Articulação.

3ºperíodo: Língua Espanhola III, Princípios de Morfologia do Português, Princípios de Fonética e Fonologia do Português, Teoria da Literatura, Psicologia da Educação, Prática de Formação/ Articulação.

4º período: Língua Espanhola IV, Morfologia do Espanhol, Fonética e Fonologia do Espanhol, Panorama das Literaturas Hispânicas, Disciplina Eletiva, Prática de Formação/Articulação.

5º período: Língua Espanhola V, Gramática Histórica da Língua Espanhola, Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Orientação de Monografia, Estágio Supervisionado, Prática de Formação/ Articulação.

6º período: Língua Espanhola VI, Literatura Hispano-Americana: origem ao Século XVIII,Literatura Espanhola: Século de Ouro I e II, Organização Escolar, Disciplina Eletiva, Estágio Supervisionado, Prática de Formação /Articulação.

7º período: Língua Espanhola VII, Literatura Hispano-americana Século XIX, Literatura Espanhola: Século XIX, Disciplina Eletiva, Seminário de Tópico Variável, Estágio Supervisionado, Prática de Formação/ Articulação.

8º período: Conteúdos Curriculares de Natureza Cientifico-cultural, Língua Espanhola VIII, Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola, Literatura Hispano-americana Século XX, Literatura Espanhola: Século XX, Estágio Supervisionado, Prática de Formação/ Articulação.

• Metodologias de Ensino

- Busca por uma metodologia que inserir o aluno no cotidiano da vida escolar para que ele possa conhecer a realidade do seu futuro campo de trabalho, dependendo do objeto de estudo de cada disciplina.
- Diferentes tipos de texto, determinar diferentes objetivos de leitura e dominar o diálogo como instrumento argumentativo.
- Produzir materiais escritos tais como artigos, projetos, etc., desenvolvendo uma postura investigativa sobre a sua área de atuação, utilizando procedimentos de pesquisas como instrumento de trabalho.
- Estudo da fundamentação metodológica das práticas de leitura, de produção oral e escrita, de conhecimentos lingüísticos e literários.

• Processos de Avaliação

- Provas escritas, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupos e outros, conforme a especificidade da sua área. Os pontos distribuídos em cada disciplina são graduados de 0 (Zero) a 100 (Cem) e referem-se às avaliações semestrais.
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina, no semestre letivo.
-Terá direito ao exame final, o aluno que obtiver nota igual ou superior a 50 (cinqüenta) pontos e inferior a 70 (setenta) pontos e possuir freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina.
-Será considerado reprovado na disciplina o aluno que obtiver a nota final inferior a cinqüenta pontos, e/ou tenha freqüência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina.

• ESTRATÉGIAS DE APOIO Á APRENDIZAGEM

- Trabalho em equipe e comunicação dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras
- A avaliação docente, nessa concepção, deverá propiciar uma melhoria de qualidade do ensino-aprendizagem, pois oferecerá aos professores condições de conhecerem suas falhas e seus sucessos e de interferirem para a solução de eventuais problemas durante o processo.
- Avaliação Institucional objetivando a implantação de um processo de acompanhamento sistemático de todas as suas atividas, possibilitando novas propostas de atividades acadêmicas e de gestão administrativa.
- A avaliação do Projeto Pedagógico para possíveis mudanças do perfil do ingressante.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATORIO	RAZOÁVEL	INSATISFATORIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção cientifica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos cientificos	X		

</td>
<td>

-ASPECTOS FISICOS

- CCH – Centro de Ciências Humanas da Unimontes.
- 01 Coordenação Didática do Curso de Letras Espanhol
- 01 Departamento de Comunicação e Letras
-02 Laboratórios de linguas
-01 Sala de Multimeios

- ASPECTOS MATERIAIS

- 26 Fones de ouvido
- 01 Aparelho de som
- 01 Home theater
- 01 Data Show (em cada sala)
- 01DVD
- 02 Retroprojetor
-01 TV 20"
- 01 TV 21"
- 01 Video-cassete
- 01 Filmadora

- COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO

• Quadro funcional de 22 Professores, sendo:
• 04 Professores Doutores
• 10 Professores Mestres
• 08 Professores Especialistas

</td>
<td>

RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Projetos/Atividades (A Partir De 2010)	2010	2011	2012	2013	2014
Promoção de Cursos Profissionalizantes	2.332.251,00	2.332.549,00	2.449.134,00	2.571.840,00	2.271.840,00
Ensino de 3º Grau da Unimontes	5.197.305,00	4.980.130,00	5.227.055,00	5.227.055,00	5.227.055,00
Apoio a Projetos de Pesquisa Científica	391.000,00	391.027,00	439.875,00	439.875,00	439.875,00
Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu	459.000,00	488.740,00	524.080,00	524.080,00	524.080,00
Extensão Universitária da Unimontes	2.640.378,00	889.782,00	907.168,00	927.360,00	927.360,00
Capacitação do Servidor	35.000,00	36.195,00	39.601,00	40.855,00	40.855,00
TOTAL	**8.374.826,00**	**5.371.157,00**	**9.586.913,00**	**9.731.065,00**	**9.731.065,00**

</td>
<td>

- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

- FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:

- A fundamentação legal do projeto está embasada na Lei 9394/96, nas Resoluções CP/CNE nº 01 e 02/2002, na Resolução CEE/MG nº 447/2002, no Parecer Nº 447/CEE/MG de 2002, na Resolução CES/CNE nº 18 de 13 de março de 2002 e na Resolução nº 200/CEPEX/2003.

</td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

APÊNDICE V – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP PEDAGOGIA

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP PEDAGOGIA

<table>
<tr>
<th>Dimensão pedagógica</th>
<th>Dimensão administrativa</th>
<th>Dimensão financeira</th>
<th>Dimensão Jurídica</th>
</tr>
<tr>
<td>-PROPOSTA CURRICULAR
• Objetivo Geral: Formar o profissional capaz de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos; e atuar na gestão educacional em espaços escolares e não-escolares, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social, observadas as diretrizes constantes no Projeto Político Pedagógico Institucional.

• Conteúdos:
1º período: Língua Portuguesa, Sociologia Geral, Prática de Formação/ Articulação, História da Educação, Introdução a Filosofia (ênfase em Pensamento Lógico) e Iniciação Científica.
2º período: Fundamentos da Educação Infantil, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia Geral, Metodologia da Pesquisa em Educação.
3º período: Fund. e Met. da Língua Portuguesa na Ed. Infantil, Antropologia e Educação, Didática I, Tecnologia Aplic. à Educação, Psicologia Social.
4º período: Fundam. da Alfabetização, Fund. e Metod. da Ciências na Ed. Infantil, Didática II, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Organização e Funcion. da Sistemas e Instituições de Ensino.</td>
<td>-ASPECTOS FISICOS
- CCH – Centro de Ciências Humanas da Unimontes.
- 01 Coordenação Didática do Curso de Pedagogia
- 03 Departamentos (Educação, Métodos e Técnicas Educacionais e Estágio e Prática)
-01 Sala de Multimeios

- ASPECTOS MATERIAIS (não há menção no PPP)

- COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO (não há menção no PPP)</td>
<td>RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<table>
<tr><th>Projetos/Ativ.</th><th>2010</th><th>2011</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th></tr>
<tr><td>Promoção de Cursos Profissionalizantes</td><td>2.332.251,00</td><td>2.332.549,00</td><td>2.449.134,00</td><td>2.571.840,00</td><td>2.271.840,00</td></tr>
<tr><td>Ensino de 3º Grau da Unimontes</td><td>5.197.305,00</td><td>4.980.130,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.227.055,00</td></tr>
<tr><td>Apoio a Projetos de Pesquisa Científica</td><td>391.000,00</td><td>391.027,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td></tr>
<tr><td>Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu</td><td>459.000,00</td><td>488.740,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td></tr>
<tr><td>Extensão Universitária da Unimontes</td><td>2.640.378,00</td><td>889.782,00</td><td>907.168,00</td><td>927.360,00</td><td>927.360,00</td></tr>
<tr><td>Capacitação do Servidor</td><td>35.000,00</td><td>36.195,00</td><td>39.601,00</td><td>40.855,00</td><td>40.855,00</td></tr>
<tr><td>TOTAL</td><td>8.379.826,00</td><td>5.371.157,00</td><td>9.586.913,00</td><td>9.731.065,00</td><td>9.731.065,00</td></tr>
</table>
</td>
<td>- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

• FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:

- Os cursos de Pedagogia são mencionados no Art. 64 da LDB, Lei nº 9394/96. Sua finalidade, quando oferecidos em universidades, pode ser entendida no conjunto dos dispositivos da Lei, ora analisados.

- A Resolução nº 01, de 15 de maio/2006, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, estabelecendo em seu artigo 2º, que o curso de graduação em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

- O currículo do curso de Pedagogia visará o domínio dos conteúdos fundamentais, tendo como referência os princípios contidos no Art.6º, incisos I, II e III da supracitada Resolução.</td>
</tr>
<tr>
<td>6º período: Fund. e Metod. das Ciências nas SIEF, Fund. e Metod. da Matemática nas SIEF, Fundamentos e Metodologia da História nas SIEF, Fundamentos e Metodologia da Geografia nas SIEF, Gestão dos Processos Formativos na Ed. Básica, Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente e consciência ecológica) e Estagio Cur. Supervi.; Observação e Monitoria nas SIEF/Agentes da Ed. Básica (Pedagogo)/ Monografia.
7º período: Fund. e Metodol. da Educação de Jovens e Adultos, Fund. e Metodol. da Ed. Física Escolar, Currículos e Programas , Políticas Educacionais Brasileiras, Arte, Cultura e Educação, Educação nas Escolas do Campo e Estágio Curricular Supervisionado: Regência nas SIEF/Agentes da Ed. Básica (Inspetor e Administrador Escolar)/ Monografia
8º período: Fund. Psicopedagógicos, Fundamentos da Educação Especial, Estatística Aplicada à Educação, Língua Brasileira de Sinais e Estagio Curricular Supervisonado: Monitoria e Docência na Ed. Especial e na EJA/Monografia

• Metodologias de Ensino
- Exposição de formas variadas da Fundamentação teórica a partir de métodos de trabalho para cada disciplina.
- A Metodologia deve observar o princípio da gestão democrática (deve instrumentalizar o educador para exigi-la e dela participar).
- Realização de debates.

• Processos de Avaliação
- Esse processo caracteriza-se pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo humilde e franco
- Avaliação discente objetiva a identificação de barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo, em suas múltiplas dimensões.
- Observação direta, exercícios avaliativos, trabalhos individuais ou em grupo, auto-avaliação, relatórios de pesquisas, ainda outros, a critério dos docentes.
- Considera-se aprovado o aluno que obtiver, em cada disciplina, a porcentagem de 70% de aproveitamento, em 100 pontos distribuídos no semestre letivo
- A aprovação no curso está condicionada também, à freqüência mínima de 75% da carga horária prevista para cada disciplina.

• ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM
- Corpo docente, que deverá ser um elemento integrador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.
- O trabalho coletivo interdisciplinar
- A própria dinâmica curricular do curso, visto como movimento integrador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento e da prática política para além dos limites da sala de aula, na formação da práxis
- Avaliação docente
- O Projeto do curso também será constantemente avaliado.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
<table>
<tr><th>PLANO DE CARREIRA</th><th>SATISFATÓRIO</th><th>RAZOÁVEL</th><th>INSATISFATÓRIO</th></tr>
<tr><td>Remuneração de acordo com a titulação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na realização de pós-graduação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por produção científica institucionalizada</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por tempo de serviço</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na participação de eventos científicos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p.

APÊNDICE VI – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP ARTES MÚSICA

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP ARTES MÚSICA

<table>
<tr><th>Dimensão Pedagógica</th><th>Dimensão Administrativa</th><th>Dimensão financeira</th><th>Dimensão Jurídica</th></tr>
<tr>
<td>-PROPOSTA CURRICULAR
▪ Objetivo Geral: Habilitar professores para o ensino da Música em escolas regulares de educação básica, escolas específicas da área e demais contextos de ensino-aprendizagem da música.

▪ Conteúdos:

1º período: Filosofia da educação em arte, Sociologia da arte, Evolução da Música I, Percepção Musical I, Oficina Básica de Música I, Instrumento I, Arte Educação, Educação e Inovações Tecnológicas, Prática De Formação e Articulação I, Seminário de Tópico Variável.

2º período: Português, Evolução da Música II, História da Educação, Percepção Musical II, Oficina Básica de Música II, Instrumento II, Processos Pedag. no Ensino da Musica. I, Educação Vocal e Dicção, Prática de Formação e Articulação II, Seminário de Tópico Variável.

3º período: Metodol. da Pesquisa em Educ. Musical, Percepção Musical III, Consciência Corporal (***), Instrumento III, Canto Coral I, Processos Pedag. no Ensino da Musica II, Evolução da Música Erudita Brasileira, Prática de Formação e Articulação III, Seminário de Tópico Variável.

4º período: Psicologia da Educação, Percepção Musical IV, Instrumento IV, Canto Coral II, Processos Pedag. no Ensino da Musica III, Estética, Estrut. e Funcionamento da Educ Básica, Prática de Formação e Articulação IV, Seminário de Tópico Variável.

5º período: Estruturação I, Prática de Conjunto I, Didática Geral, Evolução da Música Popular Brasileira, Instrumento V, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC I, Estágio Supervisionado I, Prática de Formação e Articulação V, Seminário de Tópico Variável.

6º período: Estruturação II, Prática de Conjunto II, Instrumento Complementar I (*), Instrumento VI, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC II, Cultura Popular, Produções Artísticas I (**), Estágio Supervisionado II, Prática de Formação e Articulação VI, Seminário de Tópico Variável.

7º período: Harmonia Funcional I, Regência I, Instrumento Complementar II (*), Produções Artísticas II (**), Instrumento VII, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC III, Pesquisa em Cultura Popular, Estágio Supervisionado III, Prática de Formação e Articulação VII, Seminário de Tópico Variável.

8º período: Harmonia Funcional II, Regência II, Educação e Tecnologia em Música, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC IV, Instrumento VIII, Produções Artísticas III (**), Currículo, Estágio Supervisionado IV, Prática de Formação e Artic. VIII, Seminário de Tópico Variável.

▪ Metodologias de Ensino
- Metodologia Triangular que trata da relação entre o fazer artístico, da leitura deste fazer e de sua inserção no tempo.
- Realização de atividade de pesquisa centrada na aprendizagem dos discentes, colocando-os como sujeitos do processo, respeitando suas potencialidades e investindo em suas habilidades.
- Investigação, a fim de “aprender a aprender”, mantendo-o conectado com o mundo da arte, de ter uma sólida fundamentação da história da arte e de realmente compreender o processo da apreciação e do fazer artístico.

▪ Processos de Avaliação
- Provas escritas e práticas, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupos e outros, conforme a especificidade da sua área.
- Serão 100 pontos semestrais distribuídos em cada disciplina.
- Os discentes que participarem dos Programas e/ou Projetos de Extensão do Curso, receberão 10 (dez) pontos em disciplinas específicas, observando o quesito afinidade.
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e frequência igual ou superior a 75% (Setenta e Cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina no semestre letivo.
- Nota igual ou superior a 50% e inferior a 70% em uma dada disciplina exigirá exame final, que terá o valor total de 100 pontos.

▪ ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM
- Corpo docente
- O uso de tecnologias de informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.
- O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe.
- Avaliação docente.
- Avaliação do projeto.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
<table>
<tr><th>PLANO DE CARREIRA</th><th>SATISFATÓRIO</th><th>RAZOAVEL</th><th>INSATISFATÓRIO</th></tr>
<tr><td>Remuneração de acordo com a titulação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na realização de pós-graduação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por produção cientifica institucionalizada</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por tempo de serviço</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na participação de eventos científicos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
<td>- ASPECTOS FISICOS

- CCH – Centro de Ciências Humanas da Unimontes.
- 01 Coordenação Didática do Curso de Artes Música
- 01 Departamento de Artes
- 03 Laboratórios utilizados pelo curso
- 17 Salas didáticas

- ASPECTOS MATERIAIS E DIDÁTICOS

▪ Quadro pautado, aparelho de som, TV e vídeo, piano e/ou teclado, baquetas para percussão, instrumentos e instrumentos de percussão em geral, retroprojetor, espelho, estantes, máquina fotográfica, filmadora, computador com placa de som e editor de partituras.

- COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO (não há menção no PPP)</td>
<td>RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<table>
<tr><th>Projetos/Atividades (A Partir De 2010)</th><th>2010</th><th>2011</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th></tr>
<tr><td>Promoção de Cursos Profissionalizantes</td><td>2.332.251,00</td><td>2.332.549,00</td><td>2.449.136,00</td><td>2.571.840,00</td><td>2.271.840,00</td></tr>
<tr><td>Ensino de 3º Grau da Unimontes</td><td>5.197.305,00</td><td>4.980.130,00</td><td>5.227.705,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.227.055,00</td></tr>
<tr><td>Apoio a Projetos de Pesquisa Científica</td><td>391.000,00</td><td>391.027,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td></tr>
<tr><td>Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu</td><td>459.000,00</td><td>481.040,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td></tr>
<tr><td>Extensão Universitária da Unimontes</td><td>2.640.378,00</td><td>889.782,00</td><td>907.168,00</td><td>927.360,00</td><td>927.360,00</td></tr>
<tr><td>Capacitação do Servidor</td><td>350.000,00</td><td>361.955,00</td><td>396.101,00</td><td>408.955,00</td><td>408.955,00</td></tr>
</table>
</td>
<td>- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

▪ FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:

O Curso foi estruturado obedecendo às normas gerais e específicas estabelecidas pela Lei 9394/96, pelas Resoluções CP/CNE nº 01 e 02/2002, Resolução CEE/MG nº 447/2002 e a Resolução CES/CNE nº 02/2004.</td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

APÊNDICE VII – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP ARTES VISUAIS

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP LETRAS ARTES VISUAIS

<table>
<tr><th>Dimensão Pedagógica</th><th>Dimensão Administrativa</th><th>Dimensão Financeira</th><th>Dimensão Jurídica</th></tr>
<tr>
<td>-PROPOSTA CURRICULAR
• Objetivo Geral: Formar profissionais que compreendam os processos de produção, sistematização e seleção dos conhecimentos necessários para sua atuação competente e crítica no ensino das Artes Visuais, propiciando a vivência das linguagens artísticas, a fim de estimular os mecanismos de criação, reflexão e percepção do mundo, assim como qualificar profissionais compromissados com a iniciação científica, e a pesquisa.

• Conteúdos:

1º período: Oficina de Artes Plásticas I (2 Turmas), História da Educação, Metodologia Científica, Arte – Pré-História ao Mundo Antigo, Desenho I (2 turmas) ,Filosofia da Ed. em Arte, Sociologia da Arte, Prática de Formação/Articulador I e Seminário de Tópico Variável.

2º período: Oficina de Artes Plásticas II (2 Turmas), Arte Educação (2 Turmas), Arte Renascimento/Neoclássico ,Fundamentos da Linguagem Visual I (2 Turmas),Desenho II (2 Turmas) , Métodos e Técnicas de Pesquisa em Arte..Educação, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Português e Produção de Textos, Prática de Formação/Articulador II e Seminário de Tópico Variável.</td>
<td>-ASPECTOS FISICOS

- CCH – Centro de Ciências Humanas da Unimontes.
- Coordenação Didática do Curso de Artes
- 01 Departamento de Artes
- 03 Laboratórios utilizados pelo curso
- 17 Salas didáticas

ASPECTOS MATERIAIS
· TV, Vídeo e DVD
· Projetor de slides
·CD ROM
· Tela para projeção
· Retroprojetor
· 2 câmaras fotográficas

- COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NIVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO

• Quadro funcional de 25 Professores, sendo:
• 15 Professores Doutores
• 10 Professores Especialistas</td>
<td>RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

<table>
<tr><th>Projetos/Atividades (A Partir De 2010)</th><th>2010</th><th>2011</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th></tr>
<tr><td>Promoção de Cursos Profissionalizantes</td><td>2.332.251,00</td><td>2.332.549,00</td><td>2.449.134,00</td><td>2.571.840,00</td><td>2.271.840,00</td></tr>
<tr><td>Ensino de 3º Grau da Unimontes</td><td>5.197.305,00</td><td>4.980.130,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.227.055,00</td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio a Projetos de Pesquisa Científica</td><td>391.000,00</td><td>391.027,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td></tr>
<tr><td>Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu</td><td>459.000,00</td><td>488.740,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td></tr>
<tr><td>Extensão Universitária da Unimontes</td><td>2.640.378,00</td><td>889.782,00</td><td>907.168,00</td><td>927.360,00</td><td>927.360,00</td></tr>
<tr><td>Capacitação do Servidor</td><td>35.000,00</td><td>36.195,00</td><td>39.601,00</td><td>40.855,00</td><td>40.855,00</td></tr>
</table>
</td>
<td>- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

• FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:

Este projeto foi estruturado obedecendo às normas gerais e específicas estabelecidas na nova LDB 9.394/96 em que torna obrigatório o ensino da Arte. Baseou-se as diretrizes curriculares nas Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2/02 e Resolução CEE nº 447/02, e a Carga horária do curso foi baseada conforme no artigo 1º da Resolução nº 447/02.</td>
</tr>
<tr>
<td>3º período: Oficina de Artes Plásticas III (2 Turmas), Arte - Moderna Romantismo, Impressionismo Fundamentos da Linguagem Visual II (2 Turmas), Psicologia da Educação, Desenho III (2 Turmas), Fotografia I (3 Turmas), Pesquisa em Cultura Popular (2 Turmas), Escultura I (2 Turmas), Prática de Formação/Articulador III e Seminário de Tópico Variável .

4º período: Oficina de Artes Plásticas IV (2 Turmas), Arte-Brasileira: Colônia/Império, Fundamentos da Linguagem Visual III (2 Turmas), Didática Geral, Desenho IV (2 Turmas), Fotografia II (3 Turmas) , Escultura II (2 Turmas), Analise Exercícios Técnicos de Materiais Expressivos (2 Turmas), Prática de Formação/Articulador IV e Seminário de Tópico Variável.

5º período: Oficina de Aplicação de Materiais Plásticos I (2 Turmas), Desenho V (2 Turmas), Pintura I (2 Turmas), Composição Artística I (2 Turmas), Arte Contemporânea, Gravura I (3 Turmas), Elaboração de Projeto de Pesquisa, Estágio Supervisionado I, Psicologia da Educação em Arte, Prática de Formação/Articulador V e Seminário de Tópico Variável .

6º período: Oficina de Aplicação de Materiais Plásticos. II (2 Turmas), Desenho VI (2 Turmas), Pintura II (2 Turmas), Arte Brasileira: Séc. XX, Gravura II (3 Turmas), Processos Pedagógicos no Ensino das Artes Visuais I (2 Turmas), Composição Artística II (2 Turmas), Estágio Supervisionado II,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prática de Formação/Articulador VI e Seminário de Tópico Variável.

7º período: Processo Pedagógicos no Ensino Artes Visuais II (2 Turmas), Pintura III (2 Turmas), Estética Visual, Composição Artística III (2 Turmas), Eletivas (2 Turmas), Estágio Supervisionado III, Trabalho de Conclusão de Curso I (2 Turmas), Currículo, Prática de Formação/Articulador VII e Seminário de Tópico Variável

8º período: Arte e Sistema Semiótica, Educação e Tecnologia em Artes Visuais (2 Turmas), Pintura IV (2 Turmas), Composição Artística IV (2 Turmas), Eletivas (2 Turmas), Trabalho de Conclusão de Curso II (2 Turmas), Estágio Supervisionado IV, Processos Pedagógicos no Ensino das Artes Visuais III, Prática de Formação/Articulador III, e Seminário de Tópico Variável.

• Metodologias de Ensino

- Atividade da pesquisa o seu ponto de partida, centrada na aprendizagem dos discentes.
- Busca por uma Metodologia Triangular proposta pela Profª Drª. Ana Maria Barbosa que trata da relação entre o fazer artístico, da leitura deste fazer e de sua inserção no tempo.
- Metodologia que apresente um desafio ao Arte Educador: o de se manter conectado com o mundo da arte, de ter um sólida fundamentação da história da arte e de realmente compreender o processo da apreciação e do fazer artístico.
- Metodologia que contribua para a alfabetização</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</table>

cultural e estética de nosso país e das possibilidades de interdisciplinaridade que esta abre com todas as áreas do ensino

• Processos de Avaliação

- O critério adotado para avaliação do desempenho do discente e através de pontos distribuidos em cada disciplina de 0 (zero) a 100 (cem) pontos a ser lançado no diário de classe mediante conclusão do módulo.
- Será considerado aprovado o aluno que obtiver, no mínimo, nota 70 (setenta) e freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das aulas dadas em cada disciplina no semestre letivo, exigindo, assim, exame final, que terá o valor total de 100 pontos.

• ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

- Busca por uma Política de invenção em que o indivíduo é levado a aprender a aprender, uma aprendizagem permanente ao longo da vida e por políticas de recognição que leva o indivíduo ao domínio de um saber.
- Sistema de Monitoria
- Avaliação Institucional

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATORIO	RAZOÁVEL	INSATISFATORIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

APÊNDICE VIII – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP EDUCAÇÃO FÍSICA

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP EDUCAÇÃO FÍSICA

<table>
<tr><th>Dimensão pedagógica</th><th>Dimensão administrativa</th><th>Dimensão financeira</th><th>Dimensão Jurídica</th></tr>
<tr>
<td>-PROPOSTA CURRICULAR
• Objetivo Geral: Formar o professor de Educação Física dotado de conhecimentos técnico-funcionais e didático-pedagógicos capazes de intervir de forma competente, crítica e criativa no contexto escolar.

• Conteúdos:
1º período:História da Educação Física, Citologia e Histologia, Ginástica, Lutas, Atletismo, Teoria e Prática do Lazer, Seminário de diagnóstico escolar.
2º período: Atividades Rítmicas e Expressivas do Movimento Humano, Anatomia, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Futsal, Fundamentos de Sociologia e Educação Física, Estrutura e Funcionamento de Ensino, Bioquímica.
3º período: Psicologia da Aprendizagem, Técnicas de produção de texto, Cinesiologia, Natação, Fisiologia Humana, Handebol, Fundamentos da Educação Física Escolar.
4º período: Introdução à pesquisa científica, Jogos, brincadeiras e danças folclóricas, Psicomotricidade, Fisiologia do Exercício, Vôlei, Didática Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar I, Libras.
5º período: Bioestatística, Metodologia da Pesquisa, Basquete, Primeiros Socorros, Estágio curricular em Educação Física I, Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar II, Currículos e Programas em Educação Física.
6º período: Seminário de Produção Científica I, Antropologia e Educação Física, Fundamentos de Filosofia e Educação Física, Educação Física para pessoas com deficiência, Ginástica artística, Estágio curricular em Educação Física II, Práticas pedagógicas na Educação Física Escolar III.
7º período: Seminário de Produção Científica II, Organização de eventos escolares,Testes Medidas e Avaliação em Educação Física, Aprendizagem Motora, Futebol de Campo, Estágio curricular em Educação Física III , Práticas Pedagógicas na Educação Física Escolar IV.
8º período: Seminário de Produção Científica III, Fundamentos de Ética e Educação Física, Educação Física e Saúde, Estágio curricular em Educação Física IV.

• Metodologias de Ensino
- As disciplinas com abordagem somente teórica deverão procurar meios de associar esse conhecimento ao cotidiano como forma de interação com a sociedade e o mercado de trabalho.
- Busca por Trabalhar os conteúdos teóricos com estudos e pesquisas.
- Nas aulas práticas deverão ser observadas as especificidades de cada disciplina de forma que os equipamentos, materiais, espaços e, inclusive a vestimenta sejam adequados ao momento para que o professor tenha condições de assegurar o cumprimento das atividades propostas em função da qualidade do curso.

• Processos de Avaliação
- A distribuição de pontos em relação à realização de atividades práticas, como as escolinhas, eventos, ou avaliação de performance (quando necessária) será atribuída diferentemente de acordo com a caracterização do conteúdo.
- O processo avaliativo em relação a distribuição de pontos, instrumentos de avaliação (provas teóricas, práticas, seminários, trabalhos, relatórios, eventos, etc) e critérios selecionados, para tanto a avaliação do discente seguirá o critério estabelecido abaixo, de forma quantitativa e cumulativa por semestre:
<table>
<tr><td>Critérios de Avaliação Semestral</td><td></td></tr>
<tr><td>Avaliações Formais (documentais)</td><td>60,0 pontos</td></tr>
<tr><td>Outros aspectos avaliativos</td><td>40,0 pontos</td></tr>
<tr><td>TOTAL</td><td>100,0 pontos</td></tr>
</table>
- As avaliações deverão ser contextualizadas à realidade do curso e dos alunos de modo a possibilitar a otimização da aprendizagem acadêmica e serão semestrais.

• ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM
- Como estratégias de apoio à aprendizagem, além das aulas em laboratórios, poderão também ser selecionados monitores além de estratégias de ensino virtual, conforme disponibilidade e planejamento do docente responsável por cada uma das disciplinas e/ou atividades.
- Plantões extra-turno e atendimento na biblioteca poderão ser adotados. Para os acadêmicos com qualquer tipo de deficiência a instituição buscará recursos na medida da necessidade apresentada.
- Avaliação do Projeto Político Pedagógico
- Avaliação Docente

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:
<table>
<tr><th>PLANO DE CARREIRA</th><th>SATISFATÓRIO</th><th>RAZOÁVEL</th><th>INSATISFATÓRIO</th></tr>
<tr><td>Remuneração de acordo com a titulação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na realização de pós-graduação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por produção científica institucionalizada</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por tempo de serviço</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na participação de eventos científicos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
</table>
</td>
<td>-ASPECTOS FÍSICOS
- CCBS – Centro de Ciências Biológicas da Unimontes.
- 01 Sala de Coordenação Didática do Curso de Educação Física
- 01 Sala Departamento de Educação Física e do Desporto
- 14 Salas de aula por turno
- 01 Sala para Setor Administrativo
- 01 Sala de Recursos Didáticos
- 01 Sala para Orientação de Monografia
- 01 Sala para AACC e Estágios
-01 Sala para a Companhia de Danças ParaFolclóricas Sanê
- 01 Sala para o Grupo de Danças Compassos
- 01 Salão de Psicomotricidade
- 01 Salão de Dança
- 03 Salão Nobre dos outros Centros
- 01Laboratório do Exercício
- 01Laboratório de Anatomia
- 01 Laboratório de Fisiologia do Esforço e Medidas e Avaliação
- 01 Laboratório de Informática
- 01 Laboratório de Psicologia do Exercício e do Esporte
- 01 Laboratório de Práticas Pedagógicas e Cultura do Movimento
- 01 Laboratório de Práticas Psicomotoras e Avaliação do Desenvolvimento Humano
- 01 Laboratório do Desporto
- 01 Laboratório Morfofuncional

- COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO
• Quadro funcional de 53 Professores, sendo:
• 4 Professores Doutores
• 26 Professores Mestres
• 23 Professores Especialistas</td>
<td>RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<table>
<tr><th>Projetos/Atividades (A Partir De 2010)</th><th>2010</th><th>2011</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th></tr>
<tr><td>Promoção de Cursos Profissionalizantes</td><td>2.332.251,00</td><td>2.332.549,00</td><td>2.449.134,00</td><td>2.571.840,00</td><td>2.271.840,00</td></tr>
<tr><td>Ensino de 3º Grau da Unimontes</td><td>5.197.305,00</td><td>4.980.130,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.227.055,00</td></tr>
<tr><td>Apoio a Projetos de Pesquisa Científica</td><td>391.000,00</td><td>391.027,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td></tr>
<tr><td>Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu</td><td>459.000,00</td><td>488.740,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td></tr>
<tr><td>Extensão Universitária da Unimontes</td><td>2.640.378,00</td><td>889.782,00</td><td>907.168,00</td><td>927.360,00</td><td>927.360,00</td></tr>
<tr><td>Capacitação do Servidor</td><td>35.000,00</td><td>36.195,00</td><td>39.601,00</td><td>40.855,00</td><td>40.855,00</td></tr>
</table>
</td>
<td>- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

• FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:
O Curso de Educação Física tem seu funcionamento legalmente embasado na seguinte fundamentação: Art. 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, Parecer nº 894/69 do C.F.E., Resolução nº 69, de 06/11/69, do C.F.E., Resolução nº 011-Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UNIMONTES/94 e Resolução nº 010/94 do Conselho Universitário. Recebeu manifestação favorável ao reconhecimento pelo parecer nº 880, aprovado em 26.09.2000, Processos nº 28.296, 28.379 e 28.380 e homologado pelo Secretário de Estado da Educação, em 16 de outubro de 2000, e foi reconhecido através Decreto nº 41.411 de 06 de dezembro de 2000. Foi avaliado em novembro de 2004 para fim de renovação de seu reconhecimento e atende a Resolução CNE/CES 7/2004 do Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p.18.</td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

APÊNDICE IX – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP HISTÓRIA

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP HISTÓRIA

Dimensão Pedagógica	Dimensão Administrativa	Dimensão Financeira	Dimensão Jurídica
-PROPOSTA CURRICULAR • **Objetivo Geral:** O curso de História tem como objetivo geral a formação integral de futuros professores do ensino fundamental e médio: profissionais capazes de transcender a função de simples veículos de transmissão, produzindo junto com seus alunos, o conhecimento. Assim considera-se, em primeiro lugar, as áreas de atuação hoje existente para o profissional da História e, em segundo, a possibilidade de seu retorno à Universidade, seja para obter um novo título na Graduação, seja para ingressar em Cursos de Pós-Graduação. • **Conteúdos:** 1º período: História Antiga I, Metodologia científica, Geografia, Antropologia, Introdução aos Estudos de História, História da Arte, Prática de Ensino/Prática Formação I, Atividades Cientificas Culturais. 2º período: História Antiga II, Teoria e Metodologia da História, História da América I, Filosofia, História do Brasil Colônia I, Prática de Ensino/Prática de Formação II, Atividades Cientificas Culturais. 3º período: História Medieval I, História do Brasil Colônia II, Psicologia da Educação, Sociologia, História Social e Cultural, Prática de Ensino/Prática de Formação III, Atividades Cientificas Culturais. 4º período: História Medieval II, História do Brasil Império I, Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, Estrutura e Funcionamento do Ensino, História da América II, História de Minas, Prática de Ensino/Prática de Formação IV, Atividades Cientificas Culturais. 5º período: História Moderna I, História do Brasil Império II, Trabalho de Conclusão de Curso I, Didática, História da América III, Prática de Ensino/Prática de Formação V, Estágio Supervisionado I, Atividades Cientificas Culturais. 6º período: História Moderna II, História do Brasil República I, Historiografia do Brasil, Trabalho de conclusão de Curso II, Optativa, Prática de Ensino/Prática de Formação VI, Estágio Supervisionado II, Atividades Cientificas Culturais. 7ºperíodo: História Contemporânea I, História do Brasil República II, História Econômica Geral, Eletiva I, Eletiva II, Prática de Ensino/Prática de Formação VII, Estágio Supervisionado III, Atividades Cientificas Culturais. 8º período: História Contemporânea II, História das Idéias Politicas, Trab. De Conclusão de Curso III, Optativa, História da Educação Brasileira, Prática de Ensino/Prática de Formação VIII, Estágio Supervisionado IV, Atividades Cientificas Culturais. • **Metodologias de Ensino** - A prática cotidiana da sala de aula deverá ser pautada pelo exercício da liberdade e da discussão. Os recursos que orientarão a dinâmica das aulas devem ser planejados pelo professor, mas também discutido pelo conjunto docente/discentes, para cada disciplina, levando em conta a legislação oficial e as orientações do Regime da UNIMONTES para cada caso. - Realização de atividades em laboratórios de ensino, atividades de campo, grupos de estudos, oficinas, discussões acerca do objeto de estudo etc. • **Processos de Avaliação** - É preciso avaliar os professores, promover auto-avaliação docente e discente, além de avaliar o próprio conjunto do curso. - Esse processo e compreendido como um instrumento que possibilita "Alimentar e reorientar as mudanças, se estiver articulada com os processos decisórios". - Prova escrita, seminários, trabalhos individuais e/ou em grupo e outros, conforme especificidade da sua área. - Considera-se aprovado o aluno que obtiver, em cada disciplina, a porcentagem de 70% de aproveitamento, em 100 pontos distribuidos no semestre letivo - A aprovação no curso está condicionada também à frequência minima de 75% da carga horária prevista para cada disciplina. • **ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM** - Realização de grupos de estudos - A organização e ordem das disciplinas na Estrutura Curricular - Investigações extraclasses - Avaliação Institucional - Avaliação Docente -Avaliação do Curso -Avaliação do Projeto - **VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:**	-ASPECTOS FISICOS 01- Coordenação didática do Curso de História 01- Departamento do curso 01 – Sala de monografia 01- Sala referente ao Nuhicre – Núcleo de História e Cultura Regional - **ASPECTOS MATERIAIS** 1 – Aparelho de DVD, 2 – Retroprojetor 1- Notebook 1 – Data Show em cada sala de aula - **COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO** • Quadro funcional de 38 Professores, sendo: • 1 Professor Doutor • 3 Professores Doutorando • 19 Professores Mestres • 3 Professores Mestrando • 12 Professores Especialistas	**RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM** **Projetos/Atividades** | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 Promoção de Cursos Profissionalizantes | 2.332.251,00 | 2.332.549,00 | 2.449.134,00 | 2.571.840,00 | 2.271.840,00 Ensino de 3º Grau da Unimontes | 5.197.305,00 | 4.980.130,00 | 5.227.055,00 | 5.227.055,00 | 5.227.055,00 Apoio a Projetos de Pesquisa Cientifica | 391.000,00 | 391.027,00 | 439.875,00 | 439.875,00 | 439.875,00 Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu | 459.000,00 | 488.740,00 | 524.080,00 | 524.080,00 | 524.080,00 Extensão Universitária da Unimontes | 2.640.378,00 | 889.782,00 | 907.168,00 | 927.360,00 | 927.360,00 Capacitação do Servidor | 35.000,00 | 36.195,00 | 39.601,00 | 40.855,00 | 40.855,00 **TOTAL** | **8.379.826,00** | **5.371.157,00** | **9.586.911,00** | **9.731.065,00** | **9.731.065,00**	- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3º do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989. • **FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:** - O curso de História iniciou suas atividades em 1967, sendo reconhecido pelo Decreto Lei 68038 de 13 de janeiro de 1971, com a finalidade de Licenciar professores de 1º e 2º graus, vinculado à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FAFIL. Com a criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior, esta agregou-se à sua Estrutura, e obteve reconhecimento pelo Parecer 1 196/67 de 23/06/67 e parecer n. 83/70 de 01/11/70.

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATORIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção cientifica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos cientificos	X		

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

APÊNDICE X – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSOES DO PPP CIENCIAS BIOLOGICAS

Dimensão Pedagógica

-PROPOSTA CURRICULAR

▪ **Objetivo Geral:** Formar profissionais qualificados para atuarem como docentes nas redes de ensino fundamental e médio, e como pesquisadores com capacidade de assumir responsabilidade no campo do ensino e da pesquisa, face às novas possibilidades de atuação e exigências da região.

▪ **Conteúdos:**

1° período: Biologia Celular, Matemática, Química Geral, Física, Diversidade Biológica, Filosofia da Ciência, Prática de Formação.

2° período: Metodologia Científica, Bioinformática, Botânica: Vegetais Inferiores, Estatística, Histologia, Química Orgânica, Pratica de Formação.

3° período: Bioquímica, Genética, Botânica: Organografia e Taxonomia de espermatófitas, Ecologia I, Embriologia, Pratica de Formação.

4° período: Biofísica, Ecologia II, Biologia Molecular, Biologia de Invertebrados I, Microbiologia Geral, Didática, Pratica de Formação.

5° período: Parasitologia, Botânica. Anatomia e Histologia Vegetal, Biologia de Invertebrados II, Anatomia Humana, Estrutura e Funcionamento Ensino Fundamental e Médio, Bioética, Pratica de Formação, Estagio Supervisionado, AACC.

6° período: Geologia e Geomorfologia, Botânica: Fisiologia Vegetal, Psicologia Educacional e do desenvolvimento, Imunologia, Biologia de Vertebrados I, Pratica de Formação, Estágio Supervisionado, AACC.

7° período: Fisiologia Humana, Biologia de Vertebrados II, Paleontologia, Eletiva, Metodologia de Pesquisa em Biologia, Sociologia, Pratica de Formação, Estagio Supervisionado, AACC.

8° período: Evolução, Eletiva, Fisiologia e Anatomia Animal Comparada, Pratica de Formação, Estagio Supervisionado, AACC.

▪ **Metodologias de Ensino**

- Em cada disciplina deve-se utilizar uma metodologia crítica, a fim de estimular o aluno na superação de seus limites, de forma que transforme suas possibilidades em realidades, buscando avançar e aprimorar o seu equilíbrio emocional e intelectual, valorizando a força do grupo e a interação "aluno-aluno" e "professor-aluno".

▪ **Processos de Avaliação**

- A freqüência deve ser igual ou superior a 75% da carga horária de cada disciplina.
- O acadêmico que obtiver média inferior a 70 (setenta) pontos em três ou mais disciplinas será reprovado.
- Provas escritas (operatórias, objetivas), seminários, relatórios, monografias, trabalhos individuais e/ou em grupos e auto-avaliação, conforme a especificidade da sua área.

-Será considerado aprovado, o aluno que obtiver, em cada disciplina no mínimo, nota 70 (setenta), de um total de 100 pontos distribuídos ou resultante da média aritmética das notas obtidas.

▪ ESTRATÉGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

- Avaliação Docente, e se diagnosticada alguma dificuldade de ensino, o seu encaminhamento a cursos de pós-graduação "lato sensu" e "stricto sensu", visando a sua qualificação e, conseqüente, otimização do processo ensino-aprendizagem.
- Avaliação do projeto pedagógico
- Ação interativa, entre o aluno, sujeito do processo, e professor, mediador da realidade, o cotidiano pedagógico será construído coletivamente, no próprio fazer, privilegiando a aquisição de um saber vinculado à realidade social.

- VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

PLANO DE CARREIRA	SATISFATÓRIO	RAZOÁVEL	INSATISFATÓRIO
Remuneração de acordo com a titulação	X		
Apoio aos docentes na realização de pós-graduação	X		
Adicional por produção científica institucionalizada	X		
Adicional por tempo de serviço	X		
Apoio aos docentes na participação de eventos científicos	X		

Dimensão Administrativa

-ASPECTOS FISICOS

- Área de Lazer
-01 Auditório
-04 Instalações Sanitárias
-01 Sala de Professores
-06 Salas de aula
-01 Salas de Coord. Didáticas
-05 Salas de Departamento
-01 Salas de Recursos Didáticos
-07 Salas para Laboratórios
-03 Salas para Setor Administrativo

- ASPECTOS MATERIAIS

- 02 Televisores
-09 Computadores
-02 Vídeos Cassetes
-01 Impressora HP DeskJet 640C Séries
-41 Cadeiras.
-06 Microscópios.
-01 Negatoscópio.
-03 Quadros
-02 Macas
-01 Eletrocardiógrafo
-01 Balança pediátrica
-01 Régua pediátrica graduada
-Vídeos, CD's, cartazes sem molduras, fichários, etc.

- COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO

▪ Quadro funcional de 35 Professores, sendo:
▪ 07 Especialistas
▪ 19 Mestres
▪ 09 Doutores

Dimensão Financeira

RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Projetos/Atividades (A Partir De 2010)	2010	2011	2012	2013	2014
Promoção de Cursos Profissionalizantes	2.332.251,00	2.339.200	2.449.134,00	2.571.840,00	2.271.840,00
Ensino de 3° Grau da Unimontes	5.197.305,00	4.980.130,00	5.227.055,00	5.227.055,00	5.227.055,00
Apoio a Projetos de Pesquisa Científica	391.000,00	391.027,00	439.875,00	439.875,00	439.875,00
Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu	459.000,00	488.740,00	524.080,00	524.080,00	524.080,00
Extensão Universitária da Unimontes	2.640.378,00	889.782,00	907.168,00	927.360,00	927.360,00
Capacitação do Servidor	35.000,00	36.195,00	39.601,00	40.855,00	40.855,00
TOTAL	**8.379.826,00**	**5.371.157,00**	**9.586.913,00**	**9.731.065,00**	**9.731.065,00**

Dimensão Jurídica

- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3° do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

▪ FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 determina um direcionamento para a educação superior. O curso será, portanto, estruturado com base na referida Lei e especialmente no Capítulo IV – "Da Educação Superior". O Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena foi autorizado pelo Parecer n° 177/72 – CEE/MG de 25/02/72, Decreto n° 93642/86 de 02/12/86, Resolução Conselho Universitário n° 004 de 24/09/96; reconhecido pela Portaria Ministerial n° 421/94 de 17/03/94 e obteve a renovação do reconhecimento pelo Decreto Estadual n° 42355. 31/01/02. O Projeto Pedagógico obedece também às Diretrizes estabelecidas pela Resolução n°447/02 CEE/MG e pela Resolução 07 de 11/03/02 CES/CNE.

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 65

APÊNDICE XI – DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP FILOSOFIA

UM DETALHAMENTO DAS DIMENSÕES DO PPP FILOSOFIA

<table>
<tr><th>Dimensão pedagógica</th><th>Dimensão administrativa</th><th>Dimensão financeira</th><th>Dimensão Jurídica</th></tr>
<tr>
<td>

-PROPOSTA CURRICULAR

• **Objetivo Geral:** repensar e reformular o Curso de Filosofia. Discutir as práticas sociais, éticas, políticas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas, vivenciadas no interior do Curso de Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros, bem como, buscar subsídios bibliográficos, paradigmas, que possibilitem um maior aprofundamento.

• **Conteúdos:**

1° período: Filosofia, Ciências Sociais, Português, Lógica Formal Aristotélica, Hist. Fil. Grega: Do Mito a Platão. .

2° período: Hist. Fil. Grega: Aristóteles ao Neoplatonismo, Lógica Simbólica e Lógica Dialética,Met. da Pesquisa Científica e Investigação Filosófica,Psicologia da Educação,Fundamentos da Didática .

3° período:. História da Filosofia Medieval, Filosofia da Arte, Filosofia da Religião,Sociologia da Educação,Filosofia Política Clássica,

Introdução à Prática de Ensino.

4° período: Hist. Da Fil. Moderna: Racionalismo e Empirismo, Filosofia Política Moderna,Estética,Antropologia Filosófica,Filosofia da Educação,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.

5° período: Hist. Da Fil. Moderna: Criticismo e Idealismo,Metafísica: Ontologia,Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental,Ética Geral,Filosofia das Ciências Sociais,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.

6° período: Hist. Da Fil. Moderna: Materialismo e Pragmatismo,Teoria do Conhecimento: Gnoseologia,Metafísica: Crítica à Metafísica,Estrutura e Funcionamento de Ensino Médio,Ética: Axiologia,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.

7° período: Hist. Da Fil. Contemporânea,Hermenêutica,Teoria do Conhecimento: Epistemologia,Filosofia da Ciência,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.

8° período: Hist. Da Fil. Contemporânea: Paradigmas Filosóficos,Filosofia no Brasil,Filosofia da Linguagem,Filosofia da História,Prática de Ensino / Estágio Supervisionado.

• **Metodologias de Ensino**

- Leituras de textos, orientação, produção, etc.
- Garantir um ensino problemático e contextualizado assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que possibilitam ao aluno procurar, interpretar, analisar, selecionar informações, identificar problemas relevantes e elaborar projetos de pesquisa partir dos textos clássicos;
- Trabalhos, debates etc.

• **Processos de Avaliação**

- Obrigação de uma freqüência de 75%;
- Nota: 40% da pontuação deverá contar de prova escrita e os outros 60% ficará a critério da criatividade do professor (trabalhos, debates etc)

• **ESTRATÉGIAS DE APOIO Á APRENDIZAGEM**

- Monitoria;
-Cursos de Extensão;
-Estágios Institucionais e em Pesquisa;
-Grupos de Estudos Temáticos;
-Intercâmbios Interinstitucionais para a Pesquisa;
-Definição de Linhas de Pesquisa;
-Publicações;
-Congressos, Simpósios, Encontros, Semanas e Seminários

- **VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:**

<table>
<tr><th>PLANO DE CARREIRA</th><th>SATISFATÓRIO</th><th>RAZOÁVEL</th><th>INSATISFATÓRIO</th></tr>
<tr><td>Remuneração de acordo com a titulação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na realização de pós-graduação</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por produção científica institucionalizada</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Adicional por tempo de serviço</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Apoio aos docentes na participação de eventos científicos</td><td>X</td><td></td><td></td></tr>
</table>

</td>
<td>

-ASPECTOS FISICOS
- 04 Salas de aula
-01 Sala de Coord. Didáticas
-01 Sala de Departamentos
-02 Salas para Setor Administrativo
-01 Sala para Laboratórios
-01 Sala de Recursos Didáticos
-04 Instalações Sanitárias
-01 Sala de Professores
-01 Auditório

- **ASPECTOS MATERIAIS**
- 01 Televisão 20"
-01 Vídeo
-01 Aparelho de som
-02 Computador
-01 Retro-projetor

- **COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO**

• Quadro funcional de 19 Professores, sendo:
• 06 Especialistas
• 05 Doutorandos
• 04 Professores Mestres e 04 Mestrandos

</td>
<td>

RECURSOS FINANCEIROS, FORMAS DE APLICAÇÃO DAS VERBAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

<table>
<tr><th>Projetos/Atividades (A Partir De 2010)</th><th>2010</th><th>2011</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th></tr>
<tr><td>Promoção de Cursos Profissionalizantes</td><td>2.332.251,00</td><td>2.332.549,00</td><td>2.449.134,00</td><td>2.571.840,00</td><td>2.271.840,00</td></tr>
<tr><td>Ensino de 3° Grau da Unimontes</td><td>5.197.305,00</td><td>4.980.130,00</td><td>5.227.055,00</td><td>5.225.055,00</td><td>5.227.055,00</td></tr>
<tr><td>Apoio a Projetos de Pesquisa Científica</td><td>391.000,00</td><td>391.027,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td><td>439.875,00</td></tr>
<tr><td>Desenvolvimento da Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu</td><td>459.000,00</td><td>488.740,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td><td>524.080,00</td></tr>
<tr><td>Extensão Universitária da Unimontes</td><td>2.640.378,00</td><td>889.782,00</td><td>907.168,00</td><td>927.360,00</td><td>927.360,00</td></tr>
<tr><td>Capacitação do Servidor</td><td>35.000,00</td><td>36.195,00</td><td>39.601,00</td><td>40.855,00</td><td>40.855,00</td></tr>
</table>

</td>
<td>

- A Unimontes é uma instituição autárquica, resultante da transformação da Fundação Norte Mineira do Ensino Superior (FUNM), na forma do § 3° do Art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição do Estado de Minas Gerais de 21 de setembro de 1989.

• **FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURSO:**

- O Curso foi reconhecido pelo Decreto Federal número 74.656 de 04 de outubro de 1974 e publicado no Diário Oficial da União aos 07 dias do mesmo mês. O Curso de Filosofia funcionou apenas por alguns anos. Voltou a funcionar a partir de 1987.

- O curso de Filosofia está adequado à nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (lei 9.394/96), em especial ao seu artigo 43 que trata das propostas de diretrizes curriculares do MEC.

</td>
</tr>
</table>

Fonte: Estruturado pelo Autor, a partir das dimensões de MEDEL, 2008, p. 6

APÊNDICE XII – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS[9]

Entrevistador: O que o Sr. entende por acessibilidade e permanência de alunos com NEEs? Dê a sua opinião em relação à acessibilidade na Unimontes.

Pf1: Entendo que é dar a essas pessoas a oportunidade de ocupar um espaço que é delas de direito. [...] Como prevê a Lei, a Constituição, que, muitas vezes, não é cumprida, né, mas eu acredito que já com a política educacional já está tendo algumas mudanças que, aos poucos, vai aparecer, é claro! Só que não também não vai ser tão fácil assim não, porque muitas pessoas têm resistência. A bem da verdade, as pessoas têm preconceito, então acaba que não dá para ser 100%, para ter um resultado imediato de todo processo, porque a gente tem essas questões que é do próprio...que o próprio ser humano cria, né.

Entrevistador: Com relação à acessibilidade na Unimontes, a Senhora acha que existe?

Pf1: Eu acho que sim. Nós aqui do Departamento de Letras, nós temos um Projeto chamado Lelis, que trabalha especialmente com as pessoas surdas. Esse Projeto é um Projeto Experimental...nós atendemos a comunidade. E temos também o Projeto Acessibilidade para Cegos, que foi aprovado agora. Acessibilidade Digital, que nós vamos trabalhar mais com a questão digital para cegos, incluindo o Curso de Espanhol, Letras Português e Inglês, vai abarcar os três cursos. Então, no nosso curso, a gente está criando possibilidades, né, porque nós não sabemos quando vamos receber um aluno que seja especial, então, a gente já está tentando atualizar, porque isso é uma questão de atualização também, para a gente está preparado para isso. Nós já temos Libras no nosso currículo, né, no currículo novo. E nos currículos antigos, nós colocamos como optativa, os alunos que escolhem se eles querem ou não, justamente para já está fazendo esse acesso, dando a oportunidade de tornar acessível tanto para o aluno aprender, como tratar, deixar o preconceito de lado, quanto para aquele aluno que pode chegar com esse tipo de necessidade.

Entrevistador: Quais adaptações curriculares o Sr. tem utilizado nas suas práticas educativas para alunos com NEEs. Como o Sr. efetiva sua ação docente em relação aos métodos de ensino utilizados com esses alunos?

Pf1: Como eu estava dizendo antes, a gente tem duas professoras do nosso Departamento que são doutorandas em Linguagem de Surdos. Então, já é muito específico para nós. Então, essa atualização se faz também, porque tem uma Lei que nos cobra isso, que a gente tem que promover essa acessibilidade. Nós, professores, temos de ter

[9] P1: Professor(a) graduada em Letras Português/Inglês, mestre em Estudos Linguísticos – UFU e Doutoranda pela PUC/MG em Linguística e Língua Portuguesa.

P2: Professor (a) de licenciatura em Pedagogia da Unimontes

P3: Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, Leciona Libras na Unimontes.

capacitação para poder lidar com os alunos. No nosso Departamento tem 98 professores, desses 98 professores, quatro têm Especialização, Mestrado e é Doutorando nessa área específica de Linguagem e Surdez. Temos, também, uma parceria com o NUSI, a Professora Simone que atua no nosso Curso e faz com que os Professores se atualizem. [...] Agora, somente, no currículo novo que entra em vigor neste ano que nós colocamos Educação Inclusiva, porque não tinha, e a Libras. Nós introduzimos as duas, porque Educação Inclusiva vai tratar de todo tipo de Inclusão e a Libras em específico. Além disso, nós oferecemos, através do Lelis, um curso para aquelas pessoas que querem aprender, que querem ter o contato. Mas, na verdade, a gente coloca e a maioria são os alunos daqui mesmo. E tem, também, os surdos que agora fazem parte da nossa convivência. De vez em quando, a gente chega e tem um monte deles aqui. Então, eles já estão fazendo com que essa acessibilidade, também, seja uma coisa natural. Porque difícil é você lidar com o diferente, quando o diferente chega de uma vez. Mas eles, aos poucos, estão tomando o espaço.

Entrevistador: Ao desenvolver o seu trabalho docente, o Sr. utiliza algum tipo de material didático para facilitar o trabalho com seu aluno NEE? A Unimontes oferece algum tipo de apoio para essa demanda?

Pf1: Na verdade, eu não tenho nenhum aluno neste período do Curso . Agora, eu quando dou aula de Introdução à Linguagem e Introdução à Linguística para NEE, na verdade, no currículo novo que é Introdução à Linguagem, eu trabalho os vários tipos de linguagem que têm. Então, eu apresento o que é o Braile, Libras, como esse trabalho é feito. Apresento vídeos, para eles poderem ter o contato com isso aí. Mas, dentro da disciplina, é só o que dar para poder fazer, porque, na verdade, a gente não tem como conciliar, porque eu não tenho esse aluno e na estrutura curricular nossa, também, é só no 5º e 6º período que eles vão poder ter acesso a essas disciplinas.

Entrevistador: Quais concepções e abordagens de sua formação inicial ou continuada foram relevantes para lidar atualmente no ensino-aprendizagem de alunos com NEEs no Ensino Superior?

Pf1: Eu trabalho com linguagem, seja ela verbal, seja ela não-verbal. Então, nas vezes em que trabalho com a linguagem, eu também passeio pelas duas condições que estão mais próximas da gente, que é o Braile e a Libras, a linguagem mais próxima, mais acessível. Eu faço os meus alunos e tento também fazer, tanto que fiz um curso muito básico para eu não me perder. Porque, quando eu chego, eles falam “oi”, “ok”, então, eu aprendi alguns gestos, para eu não ficar totalmente fora da conversa deles. Então, hoje, [...] com o meu aluno, se não tivesse intérprete, apesar de que aqui na Unimontes tem intérprete, eu teria problemas, porque eles falam muito rápido [...]. É uma linguagem específica, no caso da Libras. É uma representação específica e acaba que a gente tem pouco contato com isso. Justamente por isso que a Professora Maria Clara, que na verdade também trabalha com linguagem, ela propôs um Projeto, para a gente poder fazer o conhecimento [não entendido]. Mesmo os alunos não tendo a disciplina, a optativa com a carga horária infelizmente pequena, da

optativa não, eletiva. Os alunos têm o conhecimento mínimo, mas eles têm o conhecimento. Então, na minha formação, que eu não sei se você quer saber, eu não tive, na inicial, não. Eu estudei aqui na Unimontes e nem se falava nisso naquela época, foi em 96, nem se falava nisso e comecei a trabalhar aqui na Unimontes, também não se falava nisso. Então, o nosso Centro, eu acho que é o Centro que é mais acessível, menos preconceituoso. Você pode até notar, se você for no CCSA não tem nem acesso para isso. No CCSA não, no CCET, que o prédio é só de escada. No CCSA tem uma rampa [...]. Então, não tem, e já dificulta a questão do acesso, justamente pelo fato de a estrutura do prédio não permitir. Mas, nós, aqui do Departamento, quando tem cursos, que a Unimontes oferece, nós levamos os nossos alunos, o professor também vai para poder participar, têm vários professores que estão fazendo novamente a especialização em Libras, porque nosso Departamento, porque tem a disciplina no nosso Departamento, e nós temos que atender as três licenciaturas, que a partir do ano que vem é obrigatório. Então, nós vamos precisar de professor para poder assumir essa disciplina. Então, os professores já estão fazendo especialização para poder assumir essa disciplina. Então, querendo ou não, a gente está tentando, dentro das possibilidades que a gente tem, promover e estar preparado para esse acesso, que a gente também precisa estar preparado. Mas, na formação da gente, nós não recebemos a preparação. O nosso aluno, que sai daqui e vai para a escola, ele também não recebeu. Então, é muito complicado. Na verdade, a questão da inclusão é uma questão muito tardia, chegou tarde demais, porque esse problema é um problema que não é de agora, só que demorou muito tempo para se entender, demorou muito tempo para se aceitar, demorou muito tempo para se trabalhar, para ver esse lugar, para fazer ciência desse lugar, para as pessoas olharem para isso. Então, eu acredito que o maior problema foi esse, é muito tardio. Demorou muito tempo para a gente perceber que essas pessoas têm direito de estar aqui.

Entrevistador: Em relação ao processo de interação do aluno com NEE, como isso acontece em sala de aula? O seu aluno com NEE se interage de que maneira? Como essa relação se constrói 'dentro e fora' da sala de aula?

Pf1: Nós deveríamos ter pelo menos instruções de como proceder diante de situações como essa. No meu caso mesmo, fiquei sem saber o que fazer, principalmente diante da avaliação. Apesar de conversar com outros colegas professores que já haviam tido outros alunos com deficiência, fiquei insegura diante da situação. Se tivesse informações suficientes e recursos pedagógicos, isso provavelmente não teria acontecido.

Entrevistador: Como o Sr. desenvolve os métodos, ou, processo de avaliação da aprendizagem desses alunos com NEEs na educação superior?

Pf1: Vai ter que perguntar M.C! Porque eu nunca avaliei!

Entrevistador: O Sr. tem conhecimento das políticas afirmativas oferecidas para atendimento dos alunos com NEEs da Unimontes? Na sua opinião, como essas políticas asseguram aos acadêmicos NEEs a inclusão efetiva na Universidade? Além do

mais, o Sr. cumpre de que forma essas políticas no exercício de sua profissão?

Pf1: Tem o do NUSI. Professor C.A, Professora S, a S trabalha aqui com a gente. Então, eu sei através do Projeto Nusi aqui na Unimontes.

Entrevistador: E essas políticas asseguram a inclusão efetiva na Universidade?

Pf1: Eu acho que não. Na verdade, eu não estou dizendo, somente, em relação ao Projeto e ao desenvolvimento do Projeto. [...] As pessoas que estão lá estão preparadas para receber as pessoas que têm diferença. Nós, alunos, pessoas daqui de dentro é que não estamos. O que eu quero dizer com isso? O Nusi está ali, talvez ele não seja utilizado de maneira 100% pelos alunos [...] para poder discutir, porque o aluno ainda não foi tocado por essa questão.

Entrevistador: O Sr. cumpre de que forma essas políticas no exercício de sua profissão?

Pf1: Primeiro, eu não sei o que falar, porque eu nunca passei por uma situação dessa. Mas o Departamento tem empenhado, porque a gente tem esses dois projetos, inclusive o [não entendido] é coordenado por mim e pela Professora C e a nossa tentativa é justamente de pegar os alunos, para esses alunos trabalharem, serem monitores do Projeto e eles, sendo monitores, eles vão estar aprendendo, vão estar participando e eles vão poder fazer a diferença lá na frente. Então, acredito que a gente está cumprindo o nosso papel dentro das nossas possibilidades. Com o pouco que a gente pode oferecer, de alguma forma vai fazer a diferença para eles.

Entrevistador: Em breves palavras, quais projetos interdisciplinares poderiam ser explorados como alternativa nas práticas didático-pedagógicas para alunos com NEEs da Unimontes?

Pf1: Nós já temos esses dois, né! Na verdade, a nossa proposta, depois de dois anos desse projeto efetivado, nós queremos tornar o Projeto em um Programa, porque sendo Programa nós vamos poder servir a comunidade de uma maneira que atenda mais pessoas e vamos ter um número maior de alunos trabalhando com a gente. Então, eu acho que a gente tem, a gente vai trazer esse aluno é através desses Programas, é através desses Projetos. [..] Eu acredito que sim [ampliação do Projeto], que é a melhor forma, porque nosso aluno precisa conhecer para ele poder [não entendido], para ele poder crescer, conhecer aquilo ali e ver que é diferente e ver que esse processo de inclusão é um direito adquirido constitucionalmente. Que não precisa nem ser discutido, não tem nem que ser perguntado se pode ou se não pode, ou se ele acha bom, ou se ele acha ruim. É um direito e direito é direito. Então, só de ter o conhecimento, do aluno ter o conhecimento, eu acredito que já vai fazer uma diferença sim!

Entrevistador: O que o Sr. entende por acessibilidade e permanência de alunos com

NEEs? Dê a sua opinião em relação à acessibilidade na Unimontes.

Pf2: Acessibilidade é permitir a entrada desse aluno, através dos mais variados recursos. Possibilitar ao aluno acesso às avaliações, a própria avaliação que seria a seleção, o próprio vestibular e, ele estando aqui, para mantê-lo aqui, essa permanência seria possibilitar a ele, também, o bem-estar dentro da universidade. Então, lançar mão de recursos que possibilitem a ele se manter aqui e fazer bem com propriedade. O bem-estar é muito importante, porque não é só o físico, não só o aspecto físico do sujeito, mas o aspecto psicológico conta muito e o emocional do aluno, se ele não se sente bem em algum lugar, como a gente mesmo, se a gente não se sente bem em algum lugar, você quer está lá? Não quer! Então, eu acho que a universidade tem de prezar por esse bem-estar do aluno aqui, além de oferecer a ele condições físicas, para que ele se mantenha.

Entrevistador: Quais adaptações curriculares o Sr. tem utilizado nas suas práticas educativas para alunos com NEEs. Como o Sr. efetiva sua ação docente em relação aos métodos de ensino utilizados com esses alunos?

Pf2: Infelizmente, isso ainda é uma prática muito limitada aqui para gente. O que eu tenho de mais concreto é, por exemplo, o Laboratório para Surdos, que nós temos aqui, o Lelis. O que de mais concreto que eu tenho, realmente, é isso. Agora, na própria grade curricular do curso, a gente, por exemplo, não tinha Libras, a gente não tinha nenhuma disciplina que tratasse das necessidades especiais. Agora não, a gente já tem Libras e tem uma disciplina, eu não me recordo bem o nome agora, foi até sugestão da própria Professora S.D, a gente inserir na grade curricular, mas que trata das necessidades especiais. Então, a gente tem essas duas disciplinas que compõem a grade curricular do nosso curso hoje. Um dos motivos que nos levou a fazer a reformulação no Projeto Político Pedagógico do Curso, no semestre passado, foi justamente essa questão, sabe? Então, é muito limitado ainda. A gente sabe que poderia ser maior, mas de acordo com as necessidades que vão surgindo, a gente procura adequar o nosso currículo, adequar a nossa grade, para proporcionar a esse aluno essa entrada.

Entrevistador: O Sr. já lidou com esse tipo de aluno?

Pf2: Só na Educação Básica, aqui na Universidade não! Agora, aqui na Coordenação do Curso, tem sido uma novidade para mim. Por exemplo, há mais ou menos uma semana, eu recebi um requerimento de uma acadêmica com um atestado médico anexado; nesse requerimento, ela informava que ela era portadora de baixa visão. Ela pediu um tratamento especial. Só que eu tive que devolver para ela, perguntando que tipo de tratamento especial que a gente poderia dar a ela, porque a gente também não sabe o que pode ser feito. Se chega um aluno aqui e fala para mim que ele é mudo ou que ele é surdo, aliás, a gente sabe que vai precisar de um intérprete para ele, mas e um aluno com baixa visão? Ele vai precisar de quê? Ele precisa que o material dele tenha uma letra maior? Ele precisa que a carteira dele seja mais próxima ao quadro? Ele precisa de um tratamento especial? Do que ele precisa?

Então, esse aluno, também, precisa informar para gente, qual é a sua necessidade e foi o que eu perguntei para a aluna. Tentei ligar, não consegui, então, eu devolvi para a Secretaria, pedindo maiores informações, se possível, que ela viesse falar comigo para explicitar quais eram as necessidades, para gente tentar auxiliar, então essa preocupação é muito importante e eu acho que ela tem mesmo que existir na universidade. Agora, ainda, a gente tem muitas limitações, no sentido de poder proporcionar para o aluno aquilo que ele necessita, até mesmo, que a gente nem sabe exatamente o que é. Então, quando o aluno informa, se torna mais fácil.

Entrevistador: Ao desenvolver o seu trabalho docente, o Sr. utiliza algum tipo de material didático para facilitar o trabalho com seu aluno NEE? A Unimontes oferece algum tipo de apoio para essa demanda?

Pf2: Como eu não tenho esse caso aqui, eu não utilizo nenhum material. Mas eu tenho uma professora, como eu estou respondendo pela coordenação do Curso neste momento, o que eu posso dizer é que nós temos uma professora aqui. Ela trabalha em outro curso, com Língua Portuguesa em outro curso, e lá ela tem um aluno com necessidade especial. Então, ela me procurou: Sandra, o que eu faço? Aí, neste momento, nós conversamos e aí a orientação que eu dei a ela foi justamente essa. Senta com o aluno e conversa, qual é a necessidade dele. No caso desse aluno, também, coincidentemente, era um problema de visão. Então, o material que ela fez para esse aluno é todo adaptado, a prova dele é impressa naquela folha A3, aquela grandona! Então, eu mesma não tive, não preparo nenhum tipo de material, porque eu não tenho aluno com essa necessidade.

Entrevistador: Quais concepções e abordagens de sua formação inicial ou continuada foram relevantes para lidar atualmente no ensino-aprendizagem de alunos com NEEs no Ensino Superior?

Pf2: É o que eu estou dizendo. Eu ainda não tive essa necessidade. Essa não é a minha realidade ainda, porque eu não tive contato com esse aluno; nem com necessidade física, nem nenhum portador de necessidade especial que fosse no aspecto físico, nem mental, de nenhuma natureza. Eu não tive.

Entrevistador: E na sua formação inicial?

Pf2: Na formação inicial, o que a gente tem são aquelas disciplinas pedagógicas que orientam minimamente. Na verdade, uma orientação específica sobre isso, realmente não. Inclusive, quando surgiu a questão da inclusão, eu lecionava no ensino médio e aí o governo dizia de uma proposta que preparasse o professor para fazer o trabalho, para acolher esse aluno nas escolas e, excessivamente, isso nunca aconteceu. Até 2009, eu fui professora da educação básica do ensino fundamental, do ensino médio. No ensino médio, eu já tive aluno surdo, eu dava aula de inglês, era uma dificuldade tremenda! O que era um facilitador, para mim, era o fato do irmão dessa aluna está na mesma sala de aula. Então, me indicava um pouco o caminho justamente para que eu pudesse trabalhar com ela. [...] Quando surgiu a

proposta da educação inclusiva, foi uma grande preocupação nas escolas e a gente tinha essa promessa de que houvesse um tratamento, de que houvesse uma capacitação do profissional para lidar com esse aluno, para lidar com essas situações geradas pela presença desse aluno em sala de aula. Mas, na verdade, efetivamente, isso nunca ocorreu. Pelo menos, até quando eu saí da educação básica, eu não tinha conhecimento não!

Entrevistador: E na sua formação continuada?

Pf2: Não, também nunca fiz. Eu sempre quis fazer um curso em Libras, por exemplo, que é o que a gente tem mais acesso, mas por questões várias: tempo. Eu fui me dedicar mais ao mestrado, ao doutorado e é uma área específica e acabou ficando de lado.

Entrevistador: Em relação ao processo de interação do aluno com NEE, como isso acontece em sala de aula? O seu aluno com NEE se interage de que maneira? Como essa relação se constrói 'dentro e fora' da sala de aula?

Pf2: Os professores na universidade, na sua grande maioria, não estão preparados para lidar com o aluno deficiente. Tampouco os alunos de licenciatura sairão preparados para isso não vejo na universidade, enquanto gestão administrativa, nem nos professores, um engajamento nessa temática. A universidade precisa inserir nos currículos de licenciatura esse preparo ao aluno e deve pensar, também, como pode organizar, juntamente com os colegiados dos cursos, formas de uma educação continuada a esses professores que já estão atuando e estão com certeza perdidos.

Entrevistador: Como o Sr. desenvolve os métodos, ou, processo de avaliação da aprendizagem desses alunos com NEEs na educação superior?

Pf2: Idem. Eu acho o seguinte: quando o professor tem um aluno que é portador de necessidades especiais, ele tem que buscar alguma forma sim de se adaptar à situação, de proporcionar, como já falei antes, a esse aluno o bem-estar, a acolhida em sala de aula. Eu acho que isso é fundamental. Então, assim, se eu te falar agora que vou agir assim ou assado, eu vou estar mentindo. Porque eu acho que para saber como agir, você tem de ter contato com o aluno, você tem de saber dele o que é que ele precisa, você tem, primeiro, que estar predisposto a isso; tem de ter abertura, para saber que é uma situação diferenciada e que você, também, vai ter de se adaptar e adaptar o seu método aquela necessidade do aluno. Agora, nunca tive experiência! Ainda não, no nosso curso, eu sei que há, por exemplo, entre os vários campi, nos vários campi que nós temos o curso de Letras Português, a gente sabe que alguns têm já a oferta de acesso a rampa, acesso a banheiro adaptado, essa coisa toda! Até porque a gente tem Professor na Universidade que é portador de necessidade especial. Temos professor aqui. Não é do curso de Letras, é do curso de Pedagogia: é a M.A. Ela é cadeirante e ela cursou a Pedagogia na Unimontes, ela morava numa cidade e ela viajava, ela ia e voltava de ônibus. Ela morava em Lontra e [não entendido] em Januária. Foi acadêmica da Unimontes, hoje, como egressa, ela é Professora e viaja, dá aula em Januária. Então, da mesma forma, sofre preconceito pelos colegas, você acredita? Estou dizendo, porque ouço

relato dos meus professores, dos professores do Curso de Letras Português relacionados ao desrespeito, a essa não-consideração com a Professora. Então, eu acho que é uma mentalidade que ainda precisa ser mudada no nosso espaço. São os colegas-professores, os próprios acadêmicos, eu acho que a comunidade acadêmica de maneira geral necessita de mais informações. Até para saber lidar com isso! Eu acho que tudo é muito complicado em todos os sentidos. Eu acho que é necessário, muito necessário! De repente, você pode até procurá-la, ter uma conversa com ela no Departamento de Educação, certamente! Eu não sei se ela é efetiva, se ela é designada, eu não sei a condição dela aqui dentro. Mas eu a conheço e sei que as condições são essas. Outro dia mesmo, numa reunião, eu ouvi relatos sobre esse descaso, vou usar uma palavra que é forte, mas foi uma situação de descaso com a Professora, pela condição dela.

Entrevistador: O Sr. tem conhecimento das políticas afirmativas oferecidas para atendimento dos alunos com NEEs da Unimontes? Na sua opinião, como essas políticas asseguram aos acadêmicos NEEs a inclusão efetiva na Universidade? Além do mais, o Sr. cumpre de que forma essas políticas no exercício de sua profissão?

Pf2: Bom, o que eu sei é que, de maneira geral, a gente enquanto professor, enquanto coordenador de curso, tem tido um apoio da Coordenadoria de Ensino, no sentido, por exemplo, de a gente foi fazer a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso. Então, a gente percebeu que tinha necessidade ali de fazer uma adaptação e o que a gente via de necessidade ali, era de oferecer [não entendido]. Quando o nosso projeto foi para a Coordenadoria, ele voltou de lá com uma observação, que poderia ser oferecida outra disciplina que fosse mais abrangente. Então, ao invés de oferecer só Libras, que a gente oferecesse Libras e oferecesse, também, uma disciplina que pudesse lidar com outras necessidades. E nós aceitamos essa sugestão, nós fizemos essa alteração. Então, o que eu percebo é uma política nesse sentido; mas, ainda, como disse agora pouco, acho que é muito limitado. Eu acho que tinha que ser maior e que tinha que ser mais enfático, mais objetivo, sabe?

Entrevistador: E essas políticas asseguram a inclusão efetiva na Universidade?

Pf2: Não, eu acho que precisa ainda ser mais enfática, sabe? Precisa ser mais enérgica, mais objetiva. Às vezes, o professor fala: Mas eu tenho que fazer tal coisa, porque o aluno tem tal e tal...Problema [não entendido]. Então, o que a gente percebe? Que esse professor, se ele tivesse mais bem preparado, ele não acharia um absurdo, ele ter que fazer uma adaptação. Mexe na metodologia, no seu plano de aula, no que fosse, para atender a necessidade daquele aluno, sabe? Então, nesse sentido, é que eu acho, que poderia ser mais enérgico.

Entrevistador: O que a Sra. entende por acessibilidade e permanência de alunos com NEEs? Dê a sua opinião em relação à acessibilidade na Unimontes.

Pf3: Acessibilidade, pra mim, é permitir o egresso, esse sujeito, não diria facilitar, eu diria propiciar, oferecer opções de ingresso pra esse sujeito. No caso dos surdos, por exemplo, eu considero que eles não têm. Acessibilidade, para os surdos, não funciona ainda, porque, para tanto, a instituição deveria corrigir as provas do vestibular de maneira específica pra esse sujeito surdo. Então, por acessibilidade, eu entendo as adequações que possibilitam o ingresso desse sujeito na universidade. A gente poderia pensar na reserva de cotas ou num sistema, no caso dos surdos, na avaliação.

Entrevistador: Quais adaptações curriculares a Sra. tem utilizado nas suas práticas educativas para alunos com NEEs. Como a Sra. efetiva sua ação docente em relação aos métodos de ensino utilizados com esses alunos?

Pf3: Eu não tenho nenhum aluno incluído, nunca tive nenhum aluno na unidade especial incluído. Nas minhas salas, eu, como professora, nunca dei aula pra nenhum aluno incluído, dentro da universidade.

Entrevistador: Ao desenvolver o seu trabalho docente, a Sra. utiliza algum tipo de material didático para facilitar o trabalho com seu aluno NEE? A Unimontes oferece algum tipo de apoio para essa demanda?

Pf3: Então, como eu disse, eu nunca tive a oportunidade de estar na sala de aula, como professora, de um sujeito com necessidade especial. Isso mostra que, talvez, a acessibilidade não esteja funcionando tão bem assim na universidade. Apesar de eu não ser necessariamente tão experiente, não tenho muitos anos de magistério no ensino superior, no terceiro grau, mas o fato de eu não ter nenhum aluno, isso, provavelmente, tem um significado importante.

Entrevistador: Quais concepções e abordagens de sua formação inicial ou continuada foram relevantes para lidar atualmente no ensino-aprendizagem de alunos com NEEs no Ensino Superior?

Pf3: No caso, eu não tenho esses alunos, como eu te disse, né?! Na minha formação inicial, eu não tive absolutamente nenhum enfoque em necessidades especiais. Na formação continuada, sim, eu fiz vários cursos, né, eu me sentiria preparada pra receber sim um aluno desse na minha sala, mas, como eu te disse, é uma experiência que não tenho no ensino superior. Eu já sabia Libras, antes de entrar na faculdade, eu já convivia com surdos, né, os cursos que eu fiz não foram cursos de extensão e nem ligados à universidade, foram cursos que eu própria procurei.

Entrevistador: Em relação ao processo de interação do aluno com NEE, como isso acontece em sala de aula? O seu aluno com NEE se interage de que maneira? Como essa relação se constrói 'dentro e fora' da sala de aula?

Pf3: Quando você dá aula para esse aluno, não sabe o que é para fazer; age pelo improviso, pelo bom senso. Preparo minha aula para quem ouve, fala e vê. É importante que o professor conheça mais especificamente sobre as deficiências. É preciso um apoio institucional.

Entrevistador: Como a Sra. desenvolve os métodos, ou, processo de avaliação da aprendizagem desses alunos com NEEs na educação superior?

Pf3: No caso, eu não tenho aluno incluído, mas, se tivesse, com certeza, seriam adaptadas à necessidade especial do sujeito, se surdo, se cego, se cadeirante...

Entrevistador: A Sra. tem conhecimento das políticas afirmativas oferecidas para atendimento dos alunos com NEEs da Unimontes? Na sua opinião, como essas políticas asseguram aos acadêmicos NEEs a inclusão efetiva na Universidade? Além do mais, o Sr. cumpre de que forma essas políticas no exercício de sua profissão?

Pf3: O único conhecimento que tenho é o da reserva de cotas, é o único conhecimento que tenho, que já é muito, que já é importante, né?! Tem o Nusi, com certeza, né, o Nusi é um órgão importante, mas eu entendo que o Nusi trabalha com a permanência desse sujeito, não com, vamos dizer, as facilidades de ingresso.

Entrevistador: E essas políticas asseguram a inclusão efetiva na Universidade?

Pf3: Eu não as conheço ao ponto de poder avaliá-las, mas eu imagino que elas propiciam sim essa maior permanência, mas eu não posso avaliá-las, porque não tenho esse conhecimento. Apesar de conhecer o trabalho da professora que coordena o projeto, eu imagino que elas sejam efetivas sim, mas eu não conheço os projetos detalhadamente.

Entrevistador: Em breves palavras, quais projetos interdisciplinares poderiam ser explorados como alternativa nas práticas didático-pedagógicas para alunos com NEEs da Unimontes?

Pf3: A gente teria que refletir, né, eu não posso falar sobre um projeto agora assim. Eu acho que a pergunta é profunda pra ser respondida assim, mas eu acho que projetos de sensibilização da sociedade acadêmica, da comunidade acadêmica seria interessante. Projetos que formem os professores da instituição pra trabalhar com esses alunos que têm necessidades especiais, eu acho que também seria importante. Duas hipóteses que me vem assim à cabeça agora.