

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Carla Fernanda Barbosa Monteiro
Fernanda Déo da Silva Mazzer
Fernanda Elisa Aymoré Ladaga
Guilherme Gazola Ferrari
Juliana de Fátima Bernardes Pereira
Lais Amanda da Silva
Maria Rosa Ferrucci Monção
Mariane Zanella Ferreira
Marlene Aparecida W. Simionato
Mayara de Almeida Bérghamo

Introdução

A questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino tem sido maciçamente discutida nos últimos anos. Entretanto, esse é um debate bastante novo, sendo que um longo caminho foi percorrido até se chegar ao modelo de Educação Inclusiva. Sasaki (2006) realiza um resgate histórico das práticas sociais referentes às pessoas com necessidades especiais, elucidando as fases que as constituíram.

Traçando o caminho percorrido, o autor cita como prática primeira a ‘exclusão social’, que consistiu na idéia de que tais pessoas não pertenciam à população geral, sendo as deficiências consideradas como possessões de maus espíritos ou feitiçaria. Na fase de ‘agregação institucional’, foi desenvolvido o atendimento segregado das pessoas com deficiência em instituições voluntárias religiosas ou filantrópicas. Surgem as escolas especiais que, segundo Beyer (2006), foram as responsáveis por integrar as crianças com deficiência ao sistema escolar.

A terceira fase descrita por Sasaki (2006) é a ‘integração social’, na qual as classes especiais passam a funcionar dentro das escolas comuns. Recentemente, surge a filosofia da ‘inclusão social’, modificando os sistemas sociais gerais. A inclusão tem como objetivo incluir os alunos, anteriormente excluídos, nas instituições de ensino regular. As escolas inclusivistas propõem um modo de se construir o sistema educacional que vise suprir de

maneira satisfatória as necessidades de todos os alunos, professores e pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no desenvolvimento educativo.

Sasaki (2006) ressalta que tais fases não ocorreram ao mesmo tempo em todos os segmentos populacionais, assim como o surgimento de uma nova prática não elimina por completo a prática anterior. Hoje ainda pode-se encontrar as práticas da exclusão e segregação em várias partes do Brasil, e em vários outros países. Embora, gradativamente, o movimento da inclusão venha tomando lugar.

O exercício da inclusão, segundo Sasaki (2006), objetiva a formulação de uma sociedade que privilegie a todos igualmente. Nas palavras do autor:

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida. (p.17)

A Inclusão Escolar é, na atualidade, um dos temas mais discutidos dentro do contexto educativo. Para Martínez (2005), tais debates tem por objetivo compreender o processo de inclusão escolar, assim como pensar as condições que podem favorecê-la e qual a maneira de torná-la viável. Segundo a autora, os autores que discutem o assunto convergem em considerar a Inclusão Escolar em sua concepção mais ampla, abrangendo as mais variadas formas de vida social.

Para que a inclusão escolar possa realmente ser efetivada, é preciso desprender-se de concepções homogêneas e simplificadoras do processo escolar. Assim, toda escola deve ser redesenhada com o objetivo de criar condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, já que a mudança na instituição escolar é o cerne do processo de inclusão. (Martínez, 2005)

Com o crescimento e expansão do movimento da Educação Inclusiva, nota-se um crescimento no número de pessoas com necessidades educacionais especiais que ingressam no ensino superior. Entretanto, existe atualmente um número considerável de pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino fundamental e médio, enquanto que as publicações em relação ao ingresso de pessoas com deficiência na universidade são escassas. (Simionato, 2006).

Nesse sentido, sentimos a necessidade de pensar em como esse processo está sendo conduzido. E, para refletir acerca dessas questões, são apresentadas algumas práticas inclusivas desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá – PR. Uma dessas práticas diz respeito ao atendimento diferenciado prestado nos concursos vestibulares da instituição, que conta com a parceria do Projeto de Ensino “Arte e Deficiência: o cinema mostrando a vida”. A outra prática aqui apontada se refere ao acompanhamento e atendimento às necessidades educacionais especiais dos acadêmicos da universidade, realizado pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE).

Assim, o ingresso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior devem ser discutidos e pensados à luz das políticas que visam a universalidade do ensino. Compreendendo universalidade como condições iguais de aprendizagem, sem desconsiderar as diferenças individuais nesse processo.

A inserção das pessoas com deficiência na universidade, em condições igualitárias de ingresso e permanência, só se faz possível na medida em que elas forem instrumentalizadas por meio de recursos que favoreçam a potencialização de suas capacidades. Mais do que isso, perpassa sobretudo por mudanças de atitude, que vão desde a elaboração de leis até o efetivo cumprimento dessas por meio de um olhar diferenciado.

Objetivos

O presente trabalho se propõe a fazer um resgate histórico do processo de inclusão educacional no Brasil, ressaltando aspectos que envolvam o ingresso e permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino superior, a fim de (re)pensar as práticas inclusivas da Universidade Estadual de Maringá.

Método

Realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da inclusão e da legislação que a regulamenta no sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao ensino superior. Também foram coletados dados acerca de como se dá o processo de ingresso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais na UEM, a partir dos quais

foi possível estabelecer um paralelo entre a implementação e efetivação das políticas inclusivistas.

Resultados e Discussão

Historicamente, o processo de desinstitucionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais, de acordo com Aranha (citado por Goulart *et al*, 2011), se deveu a vários fatores e interesses políticos. Primeiramente, esse processo se iniciou para conter as despesas dos cofres públicos, o que fez com que essa parcela da população voltasse ao sistema produtivo de alguma maneira e, assim, auxiliassem nos lucros da sociedade como um todo. Desse modo, abria-se espaço à integração de pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, estas deveriam passar por uma normatização e tentar ser o mais “normal” possível e não fugir dos padrões impostos pela sociedade. Entretanto, com o tempo, a integração passou por severas críticas e, a partir dos anos 1980, o termo foi substituído por inclusão, que se fortaleceu amplamente com a Declaração de Salamanca de 1994.

Esta declaração propunha a necessidade de implantar nas escolas atendimentos com objetivos de apoiar e complementar os alunos com alguma deficiência. Desse modo, as escolas deveriam oferecer serviços de apoio pedagógico e especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, como foi promulgado em 1995, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Goulart *et al*, 2011).

Uma das primeiras alternativas para se reduzir a distância que existia entre o ensino regular e a educação especial, foram as salas de recursos, criadas em 1970, que, de acordo com Goulart *et al* (2011), só foram possíveis quando o atendimento de pessoas com deficiência se tornou oficial, laico e educacional. Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, propõe o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recursos ou em centros de atendimento especializado, que funcionariam no contra turno da classe comum.

Goulart *et al* (2011) ressaltam que o apoio e os recursos aos alunos com necessidades educacionais especiais foram ratificados no decreto 6.571/2008 com a Resolução 4 do dia 2 de outubro de 2009, com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta preconiza e torna

obrigatória a matrícula de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação (AH/SD) ou transtornos globais de desenvolvimento no ensino regular e também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, que seriam em contra turno e não uma substituição da classe de ensino comum. Ou seja, os alunos deveriam estar matriculados nas duas modalidades de ensino, onde uma complementaria a outra.

As Salas de Recursos Multifuncionais são um instrumento de natureza pedagógica e devem estar organizadas de modo a atender alunos com deficiência física, mental, surdez, cegueira, altas habilidades/superdotação (AH/SD), déficit de atenção e hiperatividade. Para isso, devem constar com: amplo espaço físico, mobiliado, com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Para o atendimento cada aluno deve ser considerado como único e possuir o seu cronograma de atividades específico, bem como um ensino voltado para o desenvolvimento de capacidades e auxílio para suas necessidades. Vale ressaltar que os trabalhos podem ser em grupo ou individuais. (Goulart *et al*, 2011).

Salienta-se, portanto, que a garantia de atendimento educacional especializado é indicado em documentos oficiais como: a Constituição Federal (1988), que afirma a educação como um direito para todos e com condições igualitárias de acesso e permanência nas escolas; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que determina aos pais a função obrigatória de matricular seus filhos na rede de ensino regular; a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que salienta que o ensino deve proporcionar ao aluno métodos e recursos específicos a fim de atender suas necessidades; e a Convenção de Guatemala (1999), a qual foi promulgada no Brasil em 2001 com o Decreto 3.956, que preconiza às pessoas com deficiência os mesmos direitos e liberdades que as demais, e define como discriminação toda exclusão que de alguma forma impeça ou anule os direitos e liberdades dessa pessoa, pelo fato de ela possuir uma deficiência (Brasil, 2008).

Porém, Goulart *et al* (2011) apontam que “as leis estão postas, entretanto questões econômicas, políticas e estruturais que envolvem o contexto educacional, muitas vezes impedem sua real efetivação comprometendo o acesso a uma educação de qualidade a todos” (p. 53). Desse modo, a partir do momento em que começa a se tratar a educação especial

como integrante da educação geral, novas reflexões, planejamentos e práticas devem ser desenvolvidas a fim de suprir as necessidades dos alunos e, desse modo, deve-se também repensar as questões envolvidas nas propostas curriculares.

No que tange ao ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais às IES, o Aviso Circular nº 277 de 1996 propõe alguns ajustes importantes no processo de seleção do candidato com deficiência, dentre os quais, elencamos: a elaboração do edital de forma clara quanto aos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; correção da prova com base em critérios compatíveis com as características especiais desses alunos; salas especiais devidamente providenciadas para cada tipo de deficiência, que propicie uma forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando (Brasil, 1996).

Posteriormente, em 1999, o Decreto nº 3.298/99, no Art. 27, afirma que “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (Brasil, 1999).

O Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC, dispõe sobre o estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida (Siqueira e Santana, 2010). Em cumprimento à essas medidas, desde 2005, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contam com um Programa de Acessibilidade na Educação Superior, denominado INCLUIR. O objetivo principal deste programa é de incentivar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais são responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, de modo a eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2007).

Segundo Siqueira e Santana (2010), o Ministério da Educação, intermediado pela Secretária de Educação Superior, convocou, por meio do edital INCLUIR 04/2008, as IFES a apresentarem formas de consolidação dos Núcleos de Acessibilidade na Instituição. Estas medidas atuam com o objetivo de implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os ambientes, espaços, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição.

A respeito do processo de inclusão no ensino superior, Simionato (2006) afirma que “pouco se sabe sobre as situações e os recursos que favorecem ou dificultam a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior” (p.25). Andrade, Torres e Mazzoni (citados por Simionato, 2006) apontam que o processo de acesso de pessoas com alguma deficiência no ensino superior compreende duas etapas: o ingresso através do vestibular adaptado e, posteriormente, a permanência dessa pessoa no curso em que ingressara. Segundo os autores, essa permanência dependerá de condições adequadas para a conclusão do curso de graduação.

Na Universidade Estadual de Maringá, a etapa que corresponde ao ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais está em concordância com o que é proposto pelas leis. Entretanto, a permanência desse aluno na universidade é uma questão que apresenta dificuldades no decorrer do processo (Andrade, Torres e Mazzoni, citados por Simionato, 2006), como falta materiais adequados às necessidades do aluno com deficiência, acessibilidade física, professores preparados para atender às necessidades deste aluno.

Nesse sentido, é relevante a apresentação dos programas existentes na UEM, a fim de compreender melhor como se dá o processo de inclusão nessa instituição.

No ano de 1998, o atendimento diferenciado foi aprovado em legislação interna da UEM, sendo que, no ano seguinte, ocorreu o primeiro vestibular que atendeu a essa legislação. Para tanto, a Comissão Central do Vestibular Unificado (CVU) disponibilizou recursos humanos específicos para atender os candidatos com deficiência, sendo seu atendimento e fiscalização realizados por fiscais especializados. Também foram disponibilizados recursos tecnológicos e materiais específicos, como: pranchas em alto relevo para a exibição de gráficos e tabelas; provas e gabaritos ampliados; provas em braile; programa computadorizado Dos Vox; soroban; carteiras adequadas para usuários de cadeira de rodas; leitor individual; redator para a transcrição de gabaritos e redação; intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); tempo adicional; bem como salas individuais ou com número de candidatos reduzidos; e a distribuição dos mesmos de acordo com a deficiência apresentada.

Para receber esse atendimento especializado no concurso vestibular dessa instituição, os candidatos devem fazer suas solicitações formalmente à CVU, especificando o tipo de deficiência e as conseqüentes adaptações necessárias para a realização da prova, com a

apresentação de laudos e documentos que comprovem os dados. Após isso, uma banca realiza a avaliação das solicitações de recursos e decide sobre quais serão ou não deferidos. É importante ressaltar que o processo de atendimento especializado não visa proporcionar ao candidato qualquer tipo de ajuda no que diz respeito às obtenções da resposta, como, por exemplo, ajuda em cálculos matemáticos ou na escrita de determinada palavra.

Desde seu início, em 1998, até o ano de 2001, atuavam nesse atendimento especial pessoas que já obtinham experiência como fiscais de salas comuns em concursos vestibulares anteriores. Entretanto, a partir do vestibular de verão de 2001, esse atendimento diferenciado passou a ser responsabilidade dos integrantes do Projeto de Ensino “Arte e Deficiência: o cinema mostrando a vida”, vinculado ao Departamento de Psicologia da UEM.

O referido projeto estuda a temática da deficiência a partir de suas expressões nas artes e no cinema. Objetiva compreender as práticas sociais que permeiam a relação deficiente-sociedade, a partir de sua participação nos diversos âmbitos sociais. Nesse sentido, procura destacar as potencialidades que o indivíduo deficiente possui e que podem repercutir positivamente nos vários campos de suas relações.

Como uma das atividades do projeto, a contínua participação de seus integrantes nas provas dos concursos vestibulares possibilita a reflexão teórico-prática das formas de inclusão que têm sido realizadas, especialmente na UEM. Desse modo, podem contribuir com sugestões, junto à CVU, que venham a sanar as dificuldades percebidas durante o concurso vestibular. Assim, o atendimento especializado, quando da realização do vestibular, tem como objetivo a diminuição das condições desiguais que os candidatos com deficiência enfrentam em relação aos não deficientes.

Todavia, apesar da existência desse atendimento especializado, os candidatos com necessidades educacionais especiais não apresentam um alto índice de aprovação nos concursos vestibulares da UEM. De acordo com Simionato (2006), a questão do acesso das pessoas deficientes no ensino superior não está desvinculada das etapas anteriores de suas vidas, sendo consequência direta dos processos educacionais vivenciados durante os níveis de ensino fundamental e médio.

No que se refere ao ingresso de pessoas com deficiência na UEM, a tabela abaixo apresenta a relação de candidatos que realizaram os concursos vestibulares, de 2007 a 2011, e as respectivas aprovações:

Candidatos Deficientes Inscritos e Aprovados nos Concursos Vestibulares da UEM (2007-2011)									
Concurso Vestibular	Tipo de Deficiência							Total inscritos	Total aprovados
	DV Total	DV Parcial	DA	DF	DM	Disl.	Outras		
I/07	1	2	7	1	-	2	4	17	2
V/07	1	1	1	-	-	-	1	4	0
I/08	1	3	1	4	1	2	3	15	0
V/08	1	2	3	4	2	1	-	13	1
I/09	2	3	2	1	1	1	2	12	0
V/09	1	4	2	1	1	6	1	16	0
I/10	-	8	4	-	1	4	1	18	0
V/10	-	9	5	2	2	1	-	19	0
I/11	2	7	5	3	1	4	-	22	3
V/11	5	5	3	2	2	2	3	22	2
Total por deficiência	14	44	33	18	11	23	15	158	8

Fonte: Arquivos da Comissão Central do Vestibular Unificado da Universidade Estadual de Maringá – 2012

DV – Deficiência Visual; DA – Deficiência Auditiva; DF – Deficiência Física; DM – Deficiência Motora; Disl. – Dislexia.

Os dados mostram que, embora o número de candidatos deficientes que se inscrevem nos vestibulares venha lentamente aumentando, não é expressivo quando comparado ao total de candidatos inscritos. O vestibular de inverno de 2011, por exemplo, obteve, segundo dados disponibilizados pela UEM, um total de 23.800 inscritos, contando com apenas 22 com deficiência, ou seja, 0,09% do total. Outro dado relevante se refere aos índices de aprovação, pois, no decorrer da realização de 10 concursos vestibulares, 158 candidatos com necessidades educacionais especiais se inscreveram e apenas 08 foram aprovados.

No entanto, conforme postulam Andrade, Torres e Mazzoni (citados por Simionato, 2006), a preocupação com a inclusão das pessoas deficientes no ensino superior não acaba com o ingresso das mesmas. Como segunda etapa de um processo que compreende o acesso de deficientes ao ensino superior, faz-se necessário discutir acerca da proporção de candidatos que, a partir do ingresso na universidade, permanecem frequentando a instituição. Do mesmo

modo, é preciso pensar nas estratégias de acompanhamento dessas pessoas, durante o percurso acadêmico, de forma a possibilitar o atendimento de suas necessidades educacionais específicas.

Na UEM, esse processo de diagnóstico, avaliação e acompanhamento do atendimento aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, bem como o desenvolvimento de apoio psicopedagógico, tecnologias e metodologias apropriadas, é realizado pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE). O programa, criado em 1994, reúne profissionais e pesquisadores de diferentes áreas, como: Física, Educação, Matemática, Direito, Genética, Educação Física e Psicologia. O PROPAE ainda trabalha em parceria com diferentes entidades, visando a integração social das pessoas com deficiência (Simionato, 2006).

Mesmo com a existência do PROPAE, que há anos vem realizando o atendimento dos acadêmicos que possuem alguma deficiência e buscando alternativas para a resolução ou amenização das dificuldades por eles encontradas, há que se considerar que resultados efetivos demandam tempo. Um tempo necessário não apenas para a construção de blocos mais acessíveis e materiais pedagógicos mais adaptados, mas especialmente para o estabelecimento de novas formas de pensar e agir em relação ao deficiente, pautando-se no respeito ao outro e às suas diferenças. Nesse sentido, Simionato (2006) afirma que:

(...) as relações no interior da instituição refletem bem o que se passa e pensa na sociedade em geral em relação às pessoas deficientes. Em outras palavras, historicamente, as pessoas com necessidades especiais têm sido pensadas como pessoas “de fora”, separadas das demais. Sua integração ao grupo não é automática, ao contrário, implica um processo de mudanças de atitude, planejamento e ações concretas que envolvam o círculo familiar, institucional e, extensivamente, a comunidade em geral. (p.27-28)

Assim, o processo de inclusão no ensino superior se constitui enquanto um desafio que vai além da superação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas (embora não se possa desconsiderar sua importância), necessitando, também, uma mudança no modo de compreender e se relacionar com as diferenças. Apenas assim será efetivada a educação

enquanto um direito para todos, com condições igualitárias de acesso e permanência, conforme prevê a nossa Constituição.

Conclusão

Sasaki (2006) nos alerta de que o surgimento de uma nova prática não elimina por completo a prática anterior e, especialmente no contexto da inclusão educacional, esse alerta se faz verdadeiro. Convivemos em uma sociedade que, apesar de já ter instituído leis que regulamentam o processo de inclusão, assiste diferentes formas de tratar a deficiência coabitando, tanto no âmbito social, quanto educacional.

Na medida em que as políticas de inclusão não se efetivam na educação básica, não podemos esperar que o número de deficientes que tem acesso ao ensino superior seja diferente do aqui apresentado. Os baixos índices de ingresso de deficientes nas universidades (das quais a UEM é apenas um exemplo) são reflexos da não concretização das políticas de inclusão voltadas ao ensino básico, que acabam por não permitir condições igualitárias de aprendizagem. Para que existam essas condições, é preciso que os alunos sejam instrumentalizados por meio de recursos que favoreçam a potencialização de suas capacidades.

Para isso, como aponta Martínez (2005), é preciso que toda escola seja redesenhada para criar condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. E isso não diz respeito apenas às deficiências, mas a toda e qualquer diferença encontrada no contexto escolar, que é um espaço heterogêneo de construção do conhecimento, devendo ser dessa forma compreendido e a partir disso trabalhado.

A universidade, tal como a escola, deve ser o espaço da diversidade. Para tanto, é preciso garantir que, deficiente ou não, todos tenham acesso a condições iguais de ingresso e permanência e, para que existam condições iguais, faz-se necessário levar em conta as diferenças. Nesse sentido, o atendimento especializado no vestibular da UEM, bem como o trabalho realizado pelo PROPAE, compreendem iniciativas que corroboram com a efetivação das legislações que fundamentam a inclusão no ensino superior. Contudo, nota-se que apenas as práticas executadas pela universidade não garantem a plena efetivação dessas políticas.

Assim, ao discutir a inclusão no ensino superior, percebemos que esta não pode ser pensada retirada de seu contexto social mais amplo. As práticas inclusivas implementadas pela universidade devem ser discutidas e pensadas à luz das políticas que garantem a universalidade do ensino, bem como das atitudes em relação a essas, visando seu cumprimento efetivo, por meio de olhar diferenciado.

Referências

Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Mediação.

Brasil. (1996). Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM). *Aviso Circular nº 277*. Retirado em 14/06/2012 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>

Brasil. (1999). Decreto n. 3.298. de 20 de dezembro de 1999. *Presidência da República*. Retirado em 14/06/2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

Brasil. (2007) *Programa Incluir*. Edital nº 3, de 26 de Abril de 2007. Retirado em 14/06/2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article

Brasil. (2008). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* Retirado em 14/06/2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Goulart, A. M. P. L. *et al* (2011). Altas habilidades/superdotação: histórico e políticas educacionais. Em: *Altas habilidades superdotação: reflexões e processo educacional*. Maringá: Eduem, pp. 15-17.

Martínez, A. M. (2005). *Psicologia escolar e compromisso social*. São Paulo: Editora Alínea.

Universidade Estadual de Maringá. *Número de inscritos para o vestibular bate recorde*. (2011). Maringá. Recuperado em 21 de junho 2012, de http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3694&Itemid=1

Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Simionato, M.A.W. (2006) *Sobre a inclusão-exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência*. Universidade Estadual de Maringá – PR. Dissertação de Mestrado.

Siqueira, I. M. & Santana, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista brasileira de educação especial* vol.16 no.1 Marília Jan./Apr. 2010. Retirado em 12/06/2012 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000100010&script=sci_arttext