



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Monica Dias de Araújo

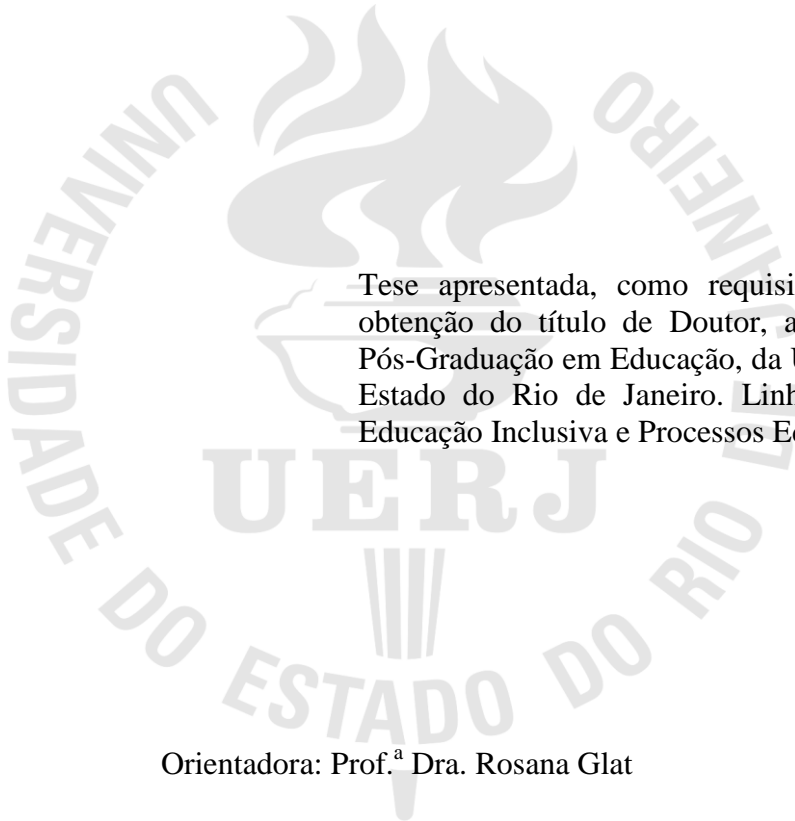
O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico

Rio de Janeiro

2022

Monica Dias de Araújo

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A663 Araújo, Monica Dias de.
O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico / Monica Dias de Araújo. – 2022.
123 f.

Orientadora: Rosana Glat
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Ensino Superior – Teses. 3. Educação Inclusiva – Teses. I. Glat, Rosana Calvo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Monica Dias de Araújo

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 15 de fevereiro 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosana Glat (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Prof^a. Dr^a. Annie Gomes Redig
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Prof. Dr. Luiz Antônio Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Prof^a Dr^a Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ

Prof^a. Dr^a. Katiúscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico às pessoas que por algum motivo se excluem ou são excluídas.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, um sentimento que sempre esteve presente durante toda minha caminhada. As adversidades foram muitas, problemas de saúde, perdas de pessoas queridas na pandemia (covid-19), entre outros. No entanto, sempre fui movida por uma força maior e encontrei pessoas que contribuíram diretamente para que este trabalho se concretizasse. Assim, numa mistura de Fé, convicção e gratidão, quero registrar meus sinceros agradecimentos.

À Deus, pela força, coragem, determinação, superação, aprendizagem e realizações.

À minha família. À mamãe, Rosa Clemente de Araújo. Ao papai, Alceu Dias de Araújo. As minhas irmãs, Ronilda e Núbia. Aos meus irmãos Edésio, Clodoaldo e, Alceu Filho. Cunhadas (os) e sobrinhas (os). Ao meu filho, Miler de Araújo Melo e a minha filha, Manuele de Araújo Melo, que conviveram com a distância, mas não com a ausência.

À minha querida e admirada professora e orientadora, Rosana Glat, exemplo de educadora. Consegui com sua resiliência nos conduzir em tempos tão difíceis.

À Universidade do Estado do Amazonas, *locus* desta pesquisa, em especial, às professoras e aos professores do Centro de Estudos Superiores de Tefé e aos estudantes com deficiência que participaram da pesquisa.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Às professoras e aos professores do PROPED/UERJ. De modo especial aos que tive o privilégio de cursar disciplinas, como o Prof^o Dr. Luiz Antônio Gomes Senna, a Profa Rosana Glat e a Profa. Annie Redig.

Ao grupo de pesquisa, “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”.

Ao Estado do Amazonas que me acolheu e me possibilitou compartilhar de seus saberes e sabores. De modo especial, às pessoas da cidade de Tefé.

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca de defesa de Tese. (Profa. Annie Redig, Profa. Katiuscia Antunes, Profa, Márcia Plestsch, Profa. Fátia Barbosa, Prof^o. Antônio Senna, Prof^o. Armando Nembri).

Aos colegas do doutorado, pelos momentos que compartilhamos saberes.

Aos colegas que expressaram apoios e palavras de incentivo. Incluo aqui a Profa. Joab Grana Reis, Profa. Cilene de Miranda Pontes e a Profa. Lucinete Gadelha.

GRATIDÃO SEMPRE!

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “imersão” do hoje, molhados do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana da transgressão da ética.

Paulo Freire.

RESUMO

ARAÚJO, Monica Dias de. *O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico*. 2022. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente tese resultou de pesquisa de campo qualitativa, participativa, com abordagem crítico-dialética, tendo como objetivo geral analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico. De modo específico, visamos: 1) evidenciar, com base em depoimentos de estudantes com deficiência, as demandas e barreiras encontradas nos cursos de licenciatura de uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas, localizada no interior do estado; 2) problematizar, com base em depoimentos de docentes dos cursos de licenciatura, as demandas pedagógicas do processo de inclusão de estudantes com deficiência da referida instituição; 3) verificar as condições de acessibilidade física e pedagógica da instituição para receber os estudantes com deficiência. Para a construção e análise dos dados trabalhamos com levantamento bibliográfico de autores que discutem a inclusão no Ensino Superior, bem como documentos legais que tratam da política de Educação Inclusiva. Como procedimentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência e seus professores, e observação em sala de aula e outros espaços acadêmicos. Entre os principais dados obtidos destacamos que o processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade vem se ampliando com relação ao acesso, contudo, há uma contradição entre o estabelecido nas políticas educacionais brasileiras e o que se concretiza no cotidiano acadêmico. No caso da instituição *locus* da pesquisa, não há uma preparação para receber os estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura; professores e estudantes reconhecem a necessidade de transformação na prática pedagógica. Vários participantes afirmam que as políticas de inclusão da Universidade são inexistentes. A acessibilidade física da instituição não corresponde às determinações legais. Os suportes aos estudantes com deficiência e professores precisam ser ampliados com a criação de núcleos de acessibilidade ou outros setores pedagógicos-administrativos que atendam a esta demanda. Destacamos também que os professores consideram como uma de suas reivindicações prioritárias programas de formação continuada para melhor atenderem às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Políticas e práticas de inclusão educacional. Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

ARAÚJO, Monica Dias de. The process of inclusion of students with disabilities in the Teachers Formation Courses of a public university in the amazon context. 2022. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present thesis resulted from a qualitative and participative field research, with a critical-dialectic approach, which had as its general objective analyze the inclusion process of students with disabilities in the Teachers Formation Courses of a public university in the Amazonian context. Specifically we aimed: 1) to evidence, based on testimonies of students with disabilities, the demands and barriers found in undergraduate courses at an academic unit of the Amazonas State University, located in the interior of the state; 2) to problematize, based on testimonies of teachers of undergraduate courses, the pedagogical demands of the inclusion process of students with disabilities from that institution; 3) to verify the physical and pedagogical accessibility of the institution to receive students with disabilities. For data construction and analysis, we worked with biographical survey of authors that discuss inclusion on the University level, as well as with legal documents that refer to inclusive education policy. As data collection procedures were conducted semi-structured interviews with students with disabilities and their teachers, and observation in classroom and other academic spaces. Among the main data obtained, we highlight that the inclusion process of students with disabilities in the university has been expanding in relation to access, however, there is a contradiction between what is established in Brazilian educational policies and what materializes in academic daily life. In the case of the institution *locus* of this research, there is not a preparation to receive students with disabilities in the undergraduate courses; professors and students recognize the need of changes in pedagogical practice. Several participants claim that the University inclusion policies do not exist. The institution's physical accessibility does not correspond to the legal determinations. Support for students and teachers need to be expanded with the creation of accessibility departments or other pedagogical-administrative sectors that meet this demand. We also highlight that the professors considered as one of their priority claims continued education programs that enables them to better serve the specific needs of students with disabilities.

Keywords: Inclusive Education. University. Policies and practices of inclusive education. Students with disabilities.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Título	32
Quadro 1 – crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no nível superior.....	40
Quadro 2 – Número de matrículas por tipo de deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância	41
Foto 1 - Entrada do prédio antigo CEST/UEA	58
Quadro 3 – Perfil dos professores	60
Quadro 4 – Perfil dos estudantes.....	60
Quadro 5 – Observações realizadas	64
Quadro 6 – categorias temáticas.....	66
Foto 2 – Laboratório do Curso de Ciências Biológicas.....	87
Foto 3 - Sala de aula.....	90
Foto 4 - Banheiro	91
Foto 5 - Área interna do térreo.....	92
Foto 6 - Banheiro para pessoa com deficiência	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALEAM -	Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas
ANDIPES -	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAE -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
CAE -	Coordenação de Apoio ao Ensino
CAENE -	Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
CAPAIS -	Centro de Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social
CEST -	Centro de Estudos Superiores de Tefé
CESP -	Centro de Estudos Superiores de Parintins
CESTB -	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga
CESIT -	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
CONSEPE -	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNIV -	Conselho Universitário
DINTER -	Doutorado Interinstitucional
EAD -	Educação a Distância
EDUCA -	Educação em Contextos Amazônicos
EI -	Educação Inclusiva
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ESAT -	Escola Superior de Artes e Turismo
ESA -	Escola Superior de Ciências da Saúde
ESO -	Escola Superior de Ciências Sociais
ENS -	Escola Normal Superior
EST -	Escola Superior de Tecnologia
EUAPOIO -	Espaço Universitário de Apoio a Estudantes e Servidores com Deficiência
FONAPRACE -	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantil
FIES -	Fundo de Financiamento Estudantil
IDSIM -	Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá
IES -	Instituição de Ensino Superior
INES -	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior

INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IANE -	Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Específicas
IPTV -	Ensino Presencial Mediado por Tecnologia
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Libras -	Língua de Sinais Brasileira
MEC -	Ministério da Educação
NAI -	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE -	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NC -	Núcleo de Concursos
Libras -	Língua de Sinais Brasileira
NEP -	Núcleo de Educação Popular de Paulo Freire
PARFOR -	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIAPNE -	Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais
PPC -	Projeto Pedagógico de Curso
PROPED -	Programa Pós-graduação em Educação
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI -	Plano Educacional Individualizado
SEDUC -	Secretária de Estado de Educação
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
TCL-	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
UEA -	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM -	Universidade Federal do Amazonas
UEPA -	Universidade do Estado do Pará
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia
URE –	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: ENTRE AS TESSITURAS DA VIDA, ESCOLHAS E DECISÕES	13
1	REFLEXÕES PARADIGMÁTICAS: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	22
1.1	Entre paradigmas e implicações no contexto da Educação Especial	22
1.2	Reflexões sobre o paradigma da inclusão	33
2	POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	37
2.1	Ensino Superior no âmbito da legislação e política brasileira	37
2.2	Estudantes com deficiência no Ensino Superior	46
2.3	Experiências promissoras de inclusão de estudantes com deficiência em universidades brasileiras	48
2.3.1	<u>Universidade Federal do Paraná</u>	49
2.3.2	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</u>	49
2.3.3	<u>Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</u>	50
2.3.4	<u>Universidade Federal do Amazonas</u>	51
3	TRILHAS METODOLÓGICAS	53
3.1	Escolhas metodológicas	53
3.2	Cenário	55
3.2.1	<u>Universidade do Estado do Amazonas</u>	55
3.2.2	<u>O campus da pesquisa-CEST</u>	57
3.3	Participantes da pesquisa	58
3.4	Fases da pesquisa e procedimentos	60
3.4.1	<u>Fase preparatória</u>	61
3.4.2	<u>Fase sistemática</u>	61
3.4.2.1	Entrevistas	62
3.4.2.2	Observações.....	63
3.4.3	Fase interpretativa: procedimentos de análise de dados.....	65
4	TESSITURAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ACADÊMICO: ENTRELACES DE VOZES E PERCEPÇÕES	66

4.1	Reflexões iniciais sobre o processo de inclusão no cotidiano acadêmico do CEST.....	66
4.2	Desafios.....	69
4.3	Demandas.....	72
4.4	Necessidade de transformação da prática docente.....	74
4.5	A formação dos professores entrevistados e perspectivas atuais de formação.....	75
4.6	Diferenciação pedagógica e avaliação.....	78
4.7	Suporte aos professores e estudantes.....	82
4.8	Recursos pedagógicos e tecnológicos.....	86
4.9	Implantação da política de inclusão no CEST.....	88
4.10	Acessibilidade física.....	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA COM PLURALIDADE E JUSTIÇA COGNITIVA.....	94
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	109
	APÊNDICE A - Solicitação de autorização.....	112
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE.....	113
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – professores.....	114
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista (estudante com deficiência).....	117
	APÊNDICE E - Matriz de observação destinada à universidade.....	119
	APÊNDICE F - Matriz de observação destinada à sala de aula.....	122

INTRODUÇÃO: ENTRE AS TESSITURAS DA VIDA, ESCOLHAS E DECISÕES

A memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.

Le Goff, 1992, p. 478

O propósito de desenvolver esta pesquisa sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura é contribuir com a produção de conhecimento acerca da realidade e dos desafios que perpassam a trajetória destes sujeitos no Ensino Superior. Neste sentido, o presente estudo pretende ampliar os saberes na área da Educação sob uma perspectiva inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas e reflexões acerca da temática, impactando diretamente em transformações significativas no contexto da pesquisa.

Em nosso país, o processo de exclusão perpassa o sistema educacional atingindo todos os níveis de ensino em todas as regiões. Na Amazônia não é diferente, e vem manifestando-se de diversas formas. Seja por falta de implementação das políticas de inclusão, ou por práticas educativas e atitudes excludentes que se manifestam ou ficam camufladas no interior das instituições educativas.

Sem desconsiderar os diversos autores que problematizam a exclusão na Amazônia, destaca-se, Loureiro (2007) quando aponta que a educação na Amazônia tem sido promotora de exclusão devido à falta de planejamento específico para esta região, entre outros fatores, como a ineficiência na implementação de políticas de formação de professores. Este fato tem resultado em práticas pedagógicas que desconsideram as diferenças existentes no âmbito educacional.

Esta realidade vem sendo motivo de preocupação e envolvimento com a causa da inclusão da pessoa com deficiência ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. A luta pela inclusão teve origem com o meu irmão surdo¹. Enfrentamos vários obstáculos para garantir o seu processo de escolarização. As experiências adquiridas com esta vivência foram fortalecendo minha vontade de lutar contra todas as formas de exclusão. Mas

¹ Ele tem surdez profunda congênita. É pedagogo e Presidente da Associação de Surdos de Altamira/Pará. É uma liderança na comunidade de surdos e trabalha pela difusão da Língua de Sinais brasileira em Altamira, Região da Transamazônica e Xingu.

para isso precisava de empoderamento, de conhecimento, de novos saberes. A formação no Magistério não era mais suficiente para contribuir com a esta meta.

No ano de 1998 ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (Campus de Altamira). Durante toda a minha trajetória educacional, antes e durante a graduação fui colecionando material sobre surdez, em função, como já mencionado, da condição do meu irmão. Vale ressaltar que no início conseguia acessar mais livros e textos da área clínica. Segundo Gesser (2009, p. 63) “há duas grandes formas de conceber a surdez: patologicamente ou culturalmente” e o discurso patológico era mais fortemente difundido. Contudo, eu era contagiada com as questões sociais e pedagógicas.

Toda essa vivência me levou a pesquisar o tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, intitulado “A inserção das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho na cidade de Altamira – Pará” (ARAÚJO; ROSA, 2003) Este trabalho resultou na realização de Audiência Pública na Universidade Federal do Pará para discutirmos a temática e o fortalecimento do grupo de pessoas com deficiência que tão logo se instituiria legalmente.

O desejo de aprofundar os conhecimentos na área da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva me fez cursar a Especialização em “Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva” na Faculdade Internacional de Curitiba-FACINTER, resultando na pesquisa: “A inclusão das pessoas surdas na EMEF Deodoro da Fonseca, na cidade de Altamira” (ARAÚJO; LOPES, 2007). Cursei também a Especialização em Libras, nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá-FIJ, tendo a monografia intitulada: “Problematização acerca do processo de escolarização das pessoas com surdez no Município de Altamira – Pará”. (ARAÚJO, 2012). Para complementar minha formação profissional, fiz outros cursos de aperfeiçoamento, na área, os quais, eu multiplicava para professores(as), educadores(as) e demais pessoas interessadas.

Essa trajetória na Educação, de modo específico na Educação Especial, motivou-me a dar continuidade aos estudos, ingressando em 2011 no Mestrado em Educação, na Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com área de interesse Educação Multicultural e Inclusiva. Minha dissertação, orientada pela Prof^ª Dr^ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira, foi intitulada: “Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira - Pará”. (ARAÚJO, 2013).

Passei a integrar “Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva”, no município de Altamira, vinculado à Rede de Pesquisa em Educação Inclusiva, coordenado pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA, e contribui no período de 2011 a 2012 com a

pesquisa “A prática da escolarização inclusiva e o Atendimento Especializado na Amazônia Paraense”, envolvendo escolas públicas de municípios do Estado do Pará, entre os quais, Altamira.

O ingresso no Doutorado do Programa Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd- UERJ, na Linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais², possibilitou aperfeiçoar e adquirir novos saberes com as disciplinas cursadas, com os textos construídos e publicados e a participação no grupo de pesquisa, “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”³. As experiências adquiridas com o grupo de pesquisa são fundamentais no processo de formação.

O percurso da minha carreira acadêmica vem acontecendo concomitante à atuação profissional, agregando bandeira de luta social e pessoal. Costumo dizer que tenho o privilégio de gostar do que faço e, sobretudo fazer o que gosto. Primeiramente atuei como professora em uma escola especializada⁴ em classes especiais no ano de 1997 no município de Altamira. Embora tenha sido por poucos meses, esta experiência, foi intensa e proveitosa.

Em 1998 fui nomeada professora da Rede Municipal por meio de Concurso Público tendo sido lotada inicialmente em uma escola de Educação Infantil. Gostei muito da experiência. Contudo, existia a prática da rotatividade de professores no período de lotação. Assim, nos anos seguintes passei a atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Trabalhava no turno matutino no Ensino Fundamental, no turno vespertino cursava Pedagogia e no turno noturno atuava na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Todas as experiências foram importantes para o meu crescimento profissional.

O fato de ter me destacado como professora alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino deu visibilidade ao meu trabalho, e fui convidada para participar da formação de gestores e educadores⁵ para socializar minha experiência. Os projetos que eu articulava e implementava renderam o selo de “Escola Solidária” para a unidade que eu trabalhava.

No ano de 2003, já pedagoga, aprovada em processo seletivo interno e nomeada Diretora de uma escola de periferia que atendia ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A experiência foi gratificante e conseguimos melhorar os índices de rendimento

² Turma do DINTER convênio CAPES, da UERJ com a UEA.

³ Grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Rosana Glat, www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

⁴ Escola Despertar para a Vida, da APAE, que tinha convênio com a SEDUC-Pará.

⁵ Esta formação foi promovida pelo Programa de Gestão Municipal e Escolar do Instituto Ayrton Senna, a Fundação Banco do Brasil e o Programa Escola Campeã, nos quais a Secretaria Municipal de Educação aderiu em 2001 com o objetivo de fortalecer e melhorar a qualidade de ensino na rede.

escolar em relação aos anos anteriores, como resultado de um trabalho coletivo e participativo.

Em 2005 fui convidada para ocupar o cargo de Vice-diretora de uma escola que atendia os Anos Finais do Ensino Fundamental, com alto índice de violência e abandono escolar. Atuei por quatro anos neste contexto, contribuindo nos aspectos pedagógicos e orientação de professores e estudantes sobre a inclusão escolar. Ainda me lembro das discussões que aconteceram, alguns professores não queriam aceitar um estudante com paralisia cerebral no 5º ano. Argumentei e me coloquei a disposição para ajudá-los e tivemos o privilégio de trabalhar e aprender com o estudante. Conseguimos realizar um levantamento sobre o abandono escolar e minimizar o problema. Alguns casos de transtornos psiquiátricos também foram detectados e encaminhados para os devidos acompanhamentos.

Com a aprovação no concurso para o cargo de Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – Pará, em 2008, fui lotada na Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado e na formação de professores para a inclusão escolar na Rede Municipal e na coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Estadual. Nessa época tive a oportunidade de articular as políticas de formação docente para inclusão escolar com as redes estadual e municipal. O trabalho resultou na premiação pela participação nos projetos Apaeanos e Certificado de Honra e destaque pelo Compromisso Social a 10ª URE- SEDUC-PA.

Vale ressaltar que eu já atuava na formação de professores em diversos municípios que integram a Região do Xingu, na Amazônia Paraense, como multiplicadora do projeto “Educar na Diversidade” do Ministério da Educação – MEC. Foi possível perceber no processo de interiorização da política governamental de Educação Especial na perspectiva inclusiva, “trajetória de conflitos” que conforme Oliveira (2011, p. 33), “refletem na prática da Educação Inclusiva” e no “cotidiano escolar”.

Minha luta pela inclusão também ganhava forças nas organizações sociais. Posso dizer que o marco histórico do meu envolvimento com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência materializou-se com o Centro de Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social – CAPAIS⁶, associação não governamental que fundamos no ano de 2006, em Altamira. Desenvolvíamos trabalhos voluntários visando o empoderamento das pessoas com deficiência e de suas famílias, bem como, a realização de cursos, palestras, oficinas e encontros visando à transformação de atitudes e de comportamentos.

⁶ Atualmente o CAPAIS foi transformado no Instituto Cultural e Educacional e Profissionalizante dos Surdos de Altamira - ICEPSA e a presidência foi exercida pelo meu irmão surdo.

Um dos desafios que o CAPAIS enfrentou em Altamira foi a constatação de um elevado número de pessoas com surdez fora da escola. No ano de sua fundação apenas 1,64 % das pessoas surdas cadastradas pela Organização haviam concluído o Ensino Médio e 34,43% estavam matriculadas no Ensino Fundamental e Médio. Todas com defasagem idade/série. No entanto, 63,93% não frequentavam ou haviam abandonado a escola sem concluírem o Ensino Fundamental. Com a sensibilização, todos foram matriculados nas escolas.

Vale destacar que a determinação da lei não foi suficiente para que as instâncias governamentais garantissem a matrícula dos estudantes com surdez, foram os trabalhos de sensibilização e conscientização de seus direitos, desenvolvidos por meio da Associação que viabilizou a matrícula dos 63,93% de jovens e adultos com surdez que se encontravam fora da escola. Atuei voluntariamente e diretamente no CAPAIS até 2013, antes de me mudar para a cidade de Tefé no Estado do Amazonas. Indiretamente, continuo contribuindo com a organização dos surdos no Pará.

Meu engajamento social e educacional possibilitava também durante esse período a participação em eventos na área da Educação, Saúde, Justiça e Assistência Social, o que contribuiu para ampliar meus saberes e reforçar meu envolvimento na luta constante de superar a linha “abissal” que separa os dois lados “pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções”, como nos falam Santos e Meneses (2010, p. 33). Ou seja, a luta para a superação da exclusão da pessoa com deficiência.

Em meio às experiências na Educação básica, a partir de 2007, passei a atuar também no Ensino Superior em diversas instituições tais como: a Universidade do Estado do Pará, o Instituto de Formação e Educação Tecnológica, a Fundação de Apoio à Educação Tecnológica, Pesquisa e Extensão do CEFET/PA, ministrando disciplinas voltadas para a área de Educação Especial e Inclusiva, e formação de professores, em cursos de graduação e especialização.

No ano de 2012 fui aprovada no concurso público de Provas de Títulos para Universidade do Estado do Amazonas - UEA, como professora de Língua de Sinais Brasileira (Libras) e Educação Especial, com lotação no Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST, iniciando, assim, uma nova etapa no meu percurso.

Além de minhas atribuições de ensino, pesquisa e extensão no CEST, também venho atendendo a demandas de outros centros e núcleos da UEA, no interior do estado, e participando de cursos de formação, seminários, congressos e eventos da área de Educação. No âmbito da Universidade, oriento e participo de bancas de TCC, monografias de especialização e grupo de pesquisa – na UEA e na UERJ, conforme já mencionados.

Minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas de forma articuladas. Segundo Freire (2011, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago”.

Assim, minhas experiências no Ensino Superior convergem para o meu objeto de estudo por meio do diálogo constante entre teoria e prática, política e realidade. As práticas de ensino convergem para o projeto de educação e sociedade que desejo, sempre desenvolvendo “ação-reflexão-ação”, como nos orienta Paulo Freire. Além do grupo de pesquisa do ProPEd, integro o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Contextos Amazônicos - EDUCA, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Acessibilidade do CEST-UEA, aonde venho orientando e desenvolvendo pesquisas.

O contato direto com estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura da UEA, vem provocando inquietações e motivando projetos de pesquisa e extensão, diretamente ligados à temática da Educação Inclusiva. Entre esses, destaca-se o projeto, “Inclusão de Acadêmicos com Necessidades Específicas nos cursos de Licenciaturas de um Centro da Universidade do Estado do Amazonas”-IANE. O projeto foi aprovado para ser desenvolvido com o incentivo de bolsa de Produtividade Acadêmica da Universidade e contou com a participação de monitores⁷ e acadêmicos voluntários.

Desenvolver esses projetos foi gratificante porque possibilitou pesquisar algo que me causa inquietação neste momento histórico. E o convívio diretamente com os acadêmicos com deficiência que estão inseridos no Ensino Superior, sem suporte adequado e alto índice de reprovação, vem-me instigando.

O convívio cria demandas as quais se repetem, e muitas vezes o educador necessita consultar o próprio educando para delinear o procedimento pedagógico mais adequado. A prática de se dirigir ao aluno, além de desejável, é viabilizadora de inclusão no cotidiano da escola (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2009, p.135).

Novamente retomo Freire, quando nos diz que nosso papel no mundo não deve ser uma “presença neutra”; precisamos assumir a “politicidade”, usando toda nossa possibilidade para participarmos de práticas coerentes com a “utopia” que falamos. De acordo com o autor, “não há possibilidade de pensarmos o amanhã,... sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, molhados do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas”... (FREIRE, 2000, p. 117). Assim, alguns desafios, determinados problemas que me instigam e a exclusão que me causa indignação, me fizeram

⁷ Os monitores eram aprovados nos editais de monitoria para as disciplinas e parte da carga horária destinada para participação no projeto IANE.

expandir meus projetos e investigar a questão da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, como tema da minha Tese de Doutorado.

Considero que meu percurso de formação acadêmica é um fluxo contínuo / não acabou. A inquietação por novos saberes continua e continuará sempre, durante a minha existência. Quero aprender mais para contribuir melhor com as pessoas que precisam dos meus serviços e para a construção de uma sociedade mais humana, justa e inclusiva. Por isso, minha “marcha” nesse tempo histórico está voltada para o ensino, pesquisa e extensão na perspectiva inclusiva.

Desde o final do século XX tem havido um envolvimento de pessoas comprometidas com a causa da inclusão em todo o país, inclusive na Região Amazônica. Inconformadas com o cenário excludente, lutam em busca de uma sociedade e escola para todos. Tais proposições estão explícitas na “Declaração de Educação para Todos”.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento (UNESCO, 1998, p.8. grifos do texto).

Conscientes ou não da dimensão conceitual de desenvolvimento inclusivo e dos compromissos assumidos em diferentes conferências mundiais⁸, inúmeros educadores vêm promovendo boas práticas e o “(re)conhecimento de saberes, culturas e diferenças manifestadas de diversas formas. Pessoas que segundo Freire (2004) são movidas pelo sonho de ter o amanhã como fruto do que hoje transformam” (ARAÚJO, 2013, p. 20).

Movida por este ideal e por vivências no sistema educacional, reconheço no paradigma da inclusão a possibilidade de mergulhar no hoje e pensar o amanhã, na busca da superação da exclusão histórica e institucionalmente instituída. Vale ressaltar que cursos de licenciatura formam novos professores, e que a experiência de ter colegas/estudantes com deficiência devidamente atendidos fornece dá um “exemplo” de como eles terão que agir na prática ao se tornarem professores.

Freire (2011, p. 88), alerta que é necessário desenvolver uma atitude crítica permanente que permita criar, recriar e decidir como participar das épocas históricas que se formam, integrando-nos ao seu espírito, apropriando-nos de seus temas e de suas tarefas

⁸ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000), Declaração de Incheon (2015), entre outras.

concretas. Reconhecemos, assim, a necessidade de problematizar a exclusão no seu sentido amplo, considerando todos os grupos e pessoas. Contudo, precisamos delimitar. E neste tempo histórico, nosso foco se intensifica ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, que só recentemente vêm podendo acessar o sistema educacional em todos os seus níveis.

O presente trabalho se origina e se justifica, assim, no desejo de refletir e agir em prol de uma sociedade e uma educação que seja, de fato, inclusiva e que garanta a todos o direito de ser, pertencer e aprender, nos diferentes espaços sociais e educacionais. Desta forma, percebo a relevância de estudar, problematizar e difundir a temática proposta.

Partindo da motivação e a intenção desta pesquisa, levanto o seguinte problema: *Como vem se desenvolvendo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico?*

Trilhando caminhos para responder essa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico. Tendo como objetivos específicos:

- a) Evidenciar, com base nos depoimentos de estudantes com deficiência as demandas e barreiras encontradas nos cursos de licenciatura de uma unidade acadêmica do interior da Universidade do Estado do Amazonas;
- b) Problematizar, com base em depoimentos dos docentes dos cursos de licenciatura as demandas pedagógicas do processo de inclusão de estudantes com deficiência desta referida instituição;
- c) Verificar as condições de acessibilidade física e pedagógica da instituição para receber os estudantes com deficiência.

O texto desta Tese está organizado em quatro partes. A introdução apresenta as tessituras da vida que promovem a imersão no objeto de estudo e à temática da inclusão. Problematiza a exclusão existente no contexto social e educacional justificando o estudo, elencando os objetivos e as questões que norteiam este trabalho.

O Capítulo I apresenta reflexões paradigmáticas sobre os modelos de conceituação da deficiência articulando com atitudes sociais e com as formas de atendimentos destinados à estes sujeitos na Educação Especial, conforme as demandas de cada época, desde a fase hegemônica da exclusão até o atual paradigma de inclusão.

O Capítulo II destaca as políticas e práticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, com ênfase na legislação e política brasileira, discutindo algumas pesquisas sobre o tema e experiências bem-sucedidas em universidades brasileiras.

Os preceitos políticos e legais são fundamentais para determinar ações que promovem a inclusão nas instituições. Contudo, é a execução prática dessas determinações que fazem a diferença no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, os núcleos de acessibilidades são destacados como transformações de políticas em práticas promotoras da inclusão.

O Capítulo III contextualiza a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, com ênfase no tipo de pesquisa, na abordagem escolhida, o cenário, os participantes e seus respectivos perfis, os procedimentos, instrumentos de coleta e análise de dados.

O Capítulo IV denominado “Tessituras da inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano acadêmico: entrelaces de vozes e percepções”, apresenta a consolidação dos dados da pesquisa de campo. As análises e reflexões estão organizadas nas seguintes categorias temáticas: reflexões iniciais sobre o processo de inclusão no cotidiano acadêmico do CEST; desafios; demandas; necessidade de transformação da prática docente; a formação dos professores entrevistados e perspectivas de formação atuais; diferenciação pedagógica e avaliação; suporte aos professores e estudantes; recursos pedagógico e tecnológico; avaliação dos professores sobre a implantação da política de inclusão no CEST e acessibilidade física.

Cabe ressaltar que, esta pesquisa tem suas fragilidades como o número reduzido de participantes, os sujeitos não foram representativos de todas as pessoas com deficiência, considerando que participaram da pesquisa, estudantes com deficiência intelectual e surdez. Também, devido ao início da pandemia foi um período restrito de observações. E como toda pesquisa de campo representa a realidade do *lócus* em um determinado período, mais precisamente dos dados obtidos entre 2018 e 2021; logo, entendemos que a realidade apresentada não é estática, podendo, ser transformada ou modificada. Assim, traçamos nossas considerações finais retomando as questões norteadoras dando ênfase a universidade inclusiva com pluralidade e justiça cognitiva. Colocamos esta Tese à disposição dos leitores para suas observações e sugestões que servirão como reflexão e redirecionamento para o desenvolvimento de novos estudos.

1 REFLEXÕES PARADIGMÁTICAS: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para fazer frente às atuais expectativas, mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos e clientes. Esse é um processo complexo, por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo subjetiva da nossa profissão.

Glat, 2018, p.10

Este capítulo apresenta reflexões sobre modelos paradigmáticos que historicamente vêm influenciando as formas de relacionamento, tratamento e atendimento às pessoas com deficiência, assim como os efeitos desses modelos no contexto da Educação Especial. A discussão perpassa, também, sobre concepções que influenciaram o desenvolvimento de uma visão estereotipada de incapacidade destes sujeitos, e nos leva ao desafio de desconstruir e reconfigurar nossas atitudes e práticas diante de novas demandas da política de Educação Inclusiva vigente em nosso país.

Na sequência discutiremos o paradigma da inclusão, reconhecendo a sua importância no contexto que ainda prevalece no sistema social e educacional brasileiro, destacando a necessidade de superar as distinções que produzem exclusão.

1.1 Entre paradigmas e implicações no contexto da Educação Especial

Os (des)caminhos percorridos pelas pessoas com deficiência em diferentes épocas, evidenciam a exclusão vivenciada no cenário social e educacional, a qual se reflete nas diferentes concepções sobre deficiência e as respectivas formas de atendimento prestado pela Educação Especial. No decorrer da história, a sociedade vem se configurando de diferentes formas com relação à pessoa com deficiência. Bentes (2014), Ferraz e Leite (2016), Glat e Blanco (2009), entre outros, destacam concepções ou modelos que norteiam as atitudes de pessoas sem deficiência com relação a elas.

Sem fazer julgamentos sobre os valores vigentes nas diferentes culturas e os saberes disponíveis para a população de cada época, destacamos alguns fatos que marcaram a vida de pessoas com deficiência ao longo da história. No ocidente, por exemplo, asfixias causadas pelos romanos em nome da razão, sacrifícios impostos pelos gregos em nome da perfeição e a categorização como loucas e possuídas pelo demônio justificando seu sacrifício na Idade Média. Conforme ressaltam Ferraz e Leite (2016), esse processo de práticas eugênicas e isolamento social caracteriza um processo agudo de exclusão.

Durante um longo período o destino das pessoas com deficiência foi alternando, de modo geral, entre as que deveriam morrer e as que deveriam passar por processos de purificações. As ações dirigidas a elas, consideradas defeituosas, incapazes, entre outros adjetivos, fazem parte do modelo denominado, por alguns autores, de *Prescindência*.

Na Antiguidade Clássica e na Idade Média, a concepção de deficiência tinha caráter religioso, baseada na noção de que uma pessoa com limitação funcional seria absolutamente desimportante, desnecessária, a partir de explicações díspares como “ser fruto da ira dos deuses”, “resultado de pecado cometido pelos pais”, “obra do diabo” etc. Este modelo, que ficou conhecido como de *prescindência*, pautava-se na ideia de que, por nada terem a contribuir, a sociedade poderia prescindir de tais pessoas, através de práticas eugênicas (como o infanticídio) ou de isolamento social, relegando-as aos espaços destinados aos pobres e aos marginalizados, em um processo agudo de exclusão (FERRAZ; LEITE, 2016, p. 100).

No modelo de *Prescindência*, as pessoas com deficiência, eram consideradas inúteis para sua comunidade. Não havia nenhuma ação de atendimento; a rejeição era de tal forma que não eram consideradas como existentes. Nessa fase, que Sasaki (2006) chama de exclusão e Mazzota (2005) de marginalização, não havia ações educativas voltadas para este grupo pelo fato de serem pessoas ignoradas pela sociedade.

O atendimento às pessoas com surdez e com cegueira iniciou-se nos séculos XVIII e XIX. Nessa época as práticas se pautavam no modelo *Biomédico*. As iniciativas educacionais eram no sentido de adequá-las à sociedade. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, no início do século XX, o modelo *Biomédico* ganhou destaque principalmente pelo fato de várias pessoas retornarem da Guerra, feridas ou mutiladas. A deficiência passou a ser explicada cientificamente. A partir daí surgiram às primeiras leis em defesa desses sujeitos, resultando na conquista de alguns direitos.

A deficiência seria oriunda das disfunções físicas e psíquicas apresentadas pelos indivíduos. Todas as limitações e privações sofridas por tais pessoas seriam de ordem estritamente médica, decorrência do fato de estarem fora dos padrões considerados “normais”. As desigualdades sociais e econômicas, bem como a exclusão da cidadania, seriam fruto tão somente desses fatores biomédicos (FERRAZ; LEITE, 2016, p. 101).

De acordo com esses autores, o fato da deficiência ser considerada uma característica de ordem pessoal e privada desobrigava a sociedade e o Estado do compromisso com a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a participação social dessas pessoas. As implicações desse modelo no contexto educacional podem ser evidenciadas nas diferentes formas de atendimentos adotados na área da Educação Especial.

As primeiras ações educacionais voltadas para este público no Brasil foram as instituições de atendimento para pessoas cegas e surdas. Em 1854 foi criado por D. Pedro II, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamin Constant – IBC; e em 1857 o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, renomeado, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos situados no Estado do Rio de Janeiro, então capital do Império.

O atendimento para pessoas com deficiência intelectual iniciou-se mais tardiamente. Em 1932, foi constituída em Belo Horizonte a Sociedade Pestalozzi, e em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE na cidade do Rio de Janeiro. “Na medida em que as associações filantrópicas, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e as Sociedades Pestalozzi e outras, foram se organizando e multiplicando, começaram a adquirir força política e exigir maior atenção do Estado para sua clientela” (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015, p. 102). Por ocasião da criação dessas instituições ainda não havia uma proposta educacional estabelecida.

Vale ressaltar, também, que enquanto em outros países (como Estados Unidos, Canadá, membros da União Europeia, etc.) as associações de pais e profissionais, majoritariamente, desempenham um papel de agentes de pressão política e fiscalização junto ao Estado para garantia de serviços especializados, no Brasil, elas se constituíram originalmente, e vem exercendo, desde então, a função prioritária de prestadoras de serviços. Paralelamente, estas instituições, por sua própria natureza, se tornaram, também, um lócus de identificação, pertencimento social e suporte mútuo para os indivíduos com deficiências, suas famílias, e até mesmo para os próprios profissionais que nelas atuam (GLAT et al., 2015, p. 102).

Segundo as autoras, essas instituições filantrópicas eram embasadas na concepção médica ou clínica. Conforme Redig (2014, p. 20), “até meados da década de 1970 a Educação Especial, de modo geral, seguia o chamado “modelo médico” com base em uma proposta terapêutica e assistencialista, na qual a pessoa com deficiência recebia tratamentos clínicos em instituições especializadas”.

O atendimento prestado era por definição, assistencialista e clínico⁹. “A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com

⁹ Embora não haja divergência sobre a prevalência deste modelo nos primórdios da Educação Especial, a nomenclatura varia dependendo do autor. Sasaki (2006), por exemplo, denomina fase de segregação

deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 19).

Ainda de acordo com Glat e Blanco (2009, p. 20), “os anos de 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências”. Esse fato se deu principalmente pela inserção da Educação Especial no debate das políticas públicas educacionais.

Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (GLAT; BLANCO, 2009, p. 20).

Estas ações possibilitaram o desenvolvimento acadêmico e científico na área da Educação Especial. A ideia de que o estudante com deficiência é capaz de aprender passou a fazer parte do contexto educacional e novas metodologias e técnicas de ensino contribuíram para ampliar as possibilidades de aprendizagem e de adaptação escolar desses estudantes, até então excluídos do processo de escolarização regular.

Este fato contribuiu para a mudança de paradigma do *modelo médico* para o *modelo educacional*. Com isso, rompeu-se a lógica estabelecida que a dificuldade ou incapacidade de aprender era exclusivamente uma condição específica do indivíduo, passando-se a considerar as condições e adequações necessárias para promover a aprendizagem. A Educação Especial começou a se estabelecer como campo de saber e área de atuação, porém, ainda funcionava como um sistema paralelo de ensino, restrito a escolas e classes especiais, e ainda com influência do modelo médico.

Na medida em que métodos e técnicas de ensino mais adequadas proporcionaram um melhor processo ensino aprendizagem para esses sujeitos, começou a ser difundido, a partir de movimentos internacionais, a proposta de que eles não precisavam ficar isolados em escolas ou classes especiais. Assim, estudantes com deficiência começaram a ser integrados no ensino comum com o movimento de *integração*.

Este processo de integração escolar decorreu da aplicação do princípio de *normalização*. “Esta concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida mais comuns ou

institucional, Mazzota (2005) entende como atitude assistencialista e Glat; Blanco (2009) como modelo médico.

normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 21). Ou seja, oferecer as mesmas oportunidades sociais e educacionais que as outras pessoas, na medida do possível e não precisavam necessariamente ter serviços segregados e separados dos demais.

Seguindo a filosofia da Normalização desenvolveu-se o paradigma educacional *Integração*, o qual se propunha a oferecer aos alunos com deficiência o ambiente *menos restritivo possível*. Esse modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando perceberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT; BLANCO, 2009, p. 22).

No modelo educacional vigente, os estudantes com deficiência eram agrupados por tipo de deficiência em classes especiais ou escolas especializadas. Com o advento da proposta de integração, os que demonstravam ter possíveis condições de desenvolvimento, eram encaminhados para frequentar uma turma comum. De acordo com Glat e Blanco (2009, p. 22), “o modelo de integração, por sua vez, também foi com o tempo, amplamente criticado, por exigir uma “preparação” prévia dos alunos com deficiência para a sua adaptação ao ensino regular”. Para Redig (2014), esta proposta não teve o resultado esperado em termos de aprendizagem e preparação para a inserção social.

Inúmeras dificuldades contribuíram com esse quadro tais como, a falta de adaptação da turma comum para receber o aluno com deficiência e a inexistência de uma parceria efetiva entre os professores especialistas (das classes especiais e itinerantes) e os das turmas regulares. Por esses, e outros fatores, o fluxo do ensino especial para o comum não alcançou o padrão esperado, e as classes especiais acabaram se tornando “depósitos” de alunos que não conseguiam acompanhar o currículo do ensino comum, independente se possuíam ou não uma deficiência (REDIG, 2014, p. 23).

Em síntese, os estudantes que apresentavam alguma diferença acentuada visível ou não se enquadravam no nível de desenvolvimento esperado, eram encaminhados para alguma modalidade de atendimento da Educação Especial. Estes, segundo a Política de Educação Especial (BRASIL, 1994) poderiam acontecer em escolas e classes especiais, no domicílio, em classe hospitalar, em classes comuns com suporte de sala de recursos ou de ensino itinerante¹⁰, oficinas pedagógicas, programas de estimulação essencial¹¹. Contudo, conforme mencionado, a integração na classe comum estava condicionada à capacidade do estudante se adaptar ao nível da turma.

¹⁰ Trata-se de um ensino promovido por professor especializado para dar suporte às escolas que possuem estudantes com necessidades educacionais especiais. O professor itinerante também presta atendimento domiciliar aos estudantes impedidos de frequentarem a escola por motivo de doença.

¹¹ É um atendimento de estimulação e intervenção precoce, destinado às crianças com necessidades educacionais especiais, por meio de exercícios, jogos e brincadeiras, que visa o seu desenvolvimento integral.

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL,1994, p.19).

Na prática, os sistemas educacionais continuaram focando na característica do estudante e não na responsabilidade da escola de buscar apoios e recursos para que o mesmo pudesse participar e aprender. É importante lembrar que na época da publicação dessa política já havia proposições significativas em defesa da inclusão, como será discutido posteriormente.

Outro modelo que vem contribuindo com direcionamentos voltados para a proposta de Educação Inclusiva é o modelo *Social*, que, de acordo com Bentes (2014), surgiu do movimento denominado de *Disability Studies* (Estudos da Deficiência) que teve início no Reino Unido e nos Estados Unidos a partir da década de 1970. Esse movimento impulsionou estudos incluindo novos temas ao debate nas universidades.

A partir do *Disability Study*, outras subáreas de estudos foram criadas, nas Universidades dos Estados Unidos e do Reino Unido, abrangendo os estudos sobre *media*, gênero, direitos políticos, literatura e arte, que discutem temas como preconceito, diferenças, diversidade, inclusão escolar, educação e movimentos sociais das pessoas com deficiência (BENTES, 2014, p. 133).

O debate ampliou-se, e os estudos possibilitaram direcionamentos políticos e concepções sobre a pessoa com deficiência contrapondo também ao modelo Biomédico e defendendo a eliminação de todas as formas de barreiras que impedem à participação e inclusão.

Esses estudos estabeleceram um novo discurso, que focaliza não mais uma suposta imposição divina, que acentua a opressão social sofrida e não mais a lesão ou o déficit físico ou mental. Essa opressão social é representada pelas barreiras arquitetônicas, pela ausência de empregos e de leis, pelo impedimento de participação dos deficientes na sociedade como cidadãos de direitos. Tal discurso passou a chamar-se de “Modelo Social de Deficiência” e passou a fazer oposição ao modelo anterior, o “Biomédico da Deficiência” (BENTES, 2014, p. 134-134).

Assim como no Modelo Educacional o foco, que antes era na limitação no estudante com deficiência foi substituído para capacidade do meio, no caso, a escola buscar estratégias e recursos para que os estudantes aprendam, no modelo *Social* também há uma transposição da ênfase na limitação física para os impedimentos sociais. “O modelo social deslocou a causa da deficiência de aspectos individuais e médicos para aspectos estruturais, sociais e, posteriormente culturais” (SANTOS, 2018, p. 5). Ou seja, o foco passa a ser no potencial de cada pessoa e na eliminação de barreiras que impedem a participação nos diversos espaços da sociedade.

Não há dúvidas de que a garantia de participação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Contudo, o modelo também foi alvo de críticas por não considerar as limitações individuais e outros fatores que também geram a exclusão. Para Shakespeare (1997, apud FRANÇA, 2013, p.67) as “pessoas com lesões são pessoas com deficiência, não somente pela discriminação material, mas também pelo preconceito. Este preconceito não é somente interpessoal, está também implícito nas representações culturais, na língua e na socialização”.

Cabe destacar que esta concepção por meio de suas diversas vertentes, mesmo que consideradas frágeis por alguns autores, contribuiu com o protagonismo da pessoa com deficiência, o falar de si e por si. O direito de pertencer à sociedade e a lutar para que ela seja acessível.

O modelo social permitiu, seja pelo debate acadêmico com a ampliação dos chamados Disability Studies, seja por sua incorporação aos espaços políticos com a crescente visibilidade das demandas de grupos com deficiência, que uma camada considerada até então minoritária passasse a ser notável em muitos aspectos sociais, políticos e econômicos (SANTOS, 2018, p. 6).

Cabe destacar que paralelo ao modelo educacional e de integração, mais voltados para a área de educação, também vinha sendo trabalhado e adotado no campo da sociologia, educação e principalmente na área da saúde desde o final da década de 1970, o Modelo *Psicossocial*, também chamado por alguns autores de *Biopsicossocial*. Este modelo considera que o funcionamento humano depende de fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Desde a era Moderna, que teve seu apogeu entre os séculos XVII e XIX, a definição puramente orgânica de deficiência foi sendo paulatinamente suplantada, passando a se considerar, também, aspectos de ordem psicossocial. No bojo das descobertas científicas da Modernidade surgiram novas teorias no campo da Sociologia e da Psicologia, por exemplo, que buscavam explicar a deficiência levando em consideração a interação do sujeito com o meio ambiente físico e social (GLAT; ANTUNES, 2012, p. 268).

O modelo *psicossocial* surgiu como diferencial para romper com a concepção tradicional de assistência psiquiátrica que era destinado principalmente para as pessoas com comprometimentos severos. As pessoas com deficiência múltiplas, deficiência intelectual severa não eram consideradas capazes de se integrarem na sociedade e na escola. Para Santos, (2018, p.8) “o modelo biopsicossocial é uma tentativa de conciliação dos modelos biomédico (causas e implicações físicas) e social (causas e implicações sociais, políticas, culturais)”, já que “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico” (OMOTE, 2006, p. 253).”

Nesse sentido, o modelo psicossocial é importante no campo da Educação Especial na medida em que postula que a deficiência é, em grande parte um conceito socialmente

construído. Contudo, não se pode tomar uma posição sectária de negar os aspectos orgânicos da deficiência. Neste sentido alguns autores, como Santos (2018) propõe o que denominam de *modelo biopsicossocial*. Em suas palavras (p.8) “o modelo biopsicossocial, diferentemente do modelo social, traz à tona a importância da reabilitação e da medicalização como elementos importantes que não podem ser desprezados ou negados no entendimento da deficiência”. Desta forma, “embora os componentes biológicos assumam importante papel na definição orgânica da deficiência, a sociedade também exerce interferência marcante em sua conceituação, demarcação, limitação e na abertura de um campo de possibilidades as pessoas tidas como deficientes” (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, p. 71).

Para além da dicotomia ou semelhança as tessituras sociais e educacionais são permeadas por concepções diversas que movimentam as políticas, culturas e práticas. A sociedade está em constante movimento de transformação. Educadores, pesquisadores, autores e diversos outros atores sociais, abraçaram a luta pela inclusão social e educacional. “A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada” (BRASIL, 2015a, p. 9). Esta luta começou a ganhar forças com a Constituição Federal de 1988 e constitui o atual paradigma da política educacional brasileira. Com a implantação da política inclusiva surgem novos desafios para a Educação Especial, profissionais de educação e sociedade em geral.

Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferença (BRASIL, 2015a, p. 9).

A escola contemporânea tem que atender todos os estudantes em ambientes comuns de aprendizagem. “Assim, tem início a construção de uma nova política de Educação Especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior” (BRASIL, 2015a, p. 9).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Este processo implica em transformações nas diversas dimensões que envolvem o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, promovendo mudanças nas “práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infra-estrutura escolar, das práticas e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal¹²” (BRASIL, 2015a, p. 12).

Como já apontado, essa nova configuração do sistema educacional implica também em uma ressignificação dos serviços especializados. De acordo com Glat, (2018, p.10), “está em pauta a transformação de atitudes e representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiência”.

As políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiências. Nessa trajetória, a Educação Especial vem gradativamente deslocando a concepção sobre seu público-alvo – e, conseqüentemente, sua esfera de atuação – da fragilidade (modelo médico-assistencialista) e dificuldade (modelo educacional) para o desenvolvimento, autonomia, competência e inclusão (que eu estou chamando de modelo psicossocial de auto-gestão) (GLAT, 2018, p. 9).

Assim, cabe à Educação Especial, disponibilizar recursos e serviços orientando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2015a). De acordo com a atual política o atendimento educacional especializado - AEE “é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2015a, p. 72). Entretanto, no sentido amplo o AEE vai além dessas proposições. As determinações da política de Educação Inclusiva indicam que o AEE deva se iniciar logo após o nascimento e segue ao longo da vida, conforme a necessidade específica de cada um.

¹² As práticas que consideram o princípio do Desenho Universal são pensadas para adaptar os recursos, flexibilizar o currículo e atender todas as diferenças existentes na sala de aula, sem distinção. “Desenho Universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (BRASIL, 2008b, p. 88). Para Valle; Connor (2014, p. 98-99) “o conceito de universal é aplicado às variações que existem entre todos nós (p. ex.: origens étnicas e raciais, gênero, classe social, nacionalidade, língua, cultura, orientação sexual). Por fim, empregar esses princípios não exclui a necessidade de se possibilitar acomodações específicas para estudantes com deficiência”.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na *educação superior*, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2015a, 40-41, grifo nosso).

Esse atendimento pode ser realizado “prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015a, p. 96). No caso do estudante que estiver em classe comum, o atendimento é desenvolvido no turno inverso ao da escolarização e não pode substituir a escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2015a, p. 33).

No Ensino Superior os atendimentos devem ser realizados pelos núcleos de acessibilidade e inclusão¹³. No entanto, a implantação desses setores ainda não se concretizou em grande parte das IES brasileiras. “Considerando-se que implementação dos Núcleos de Acessibilidade configura-se como um processo relativamente recente, não surpreende o fato de que existam dificuldades na consolidação de suas ações, a depender da realidade de cada instituição” (CABRAL; MELO, 2017, p. 66). Ressaltamos a importância da implantação

¹³ A denominação “núcleo de acessibilidade” é utilizada aqui de forma genérica. Cada instituição pode ter setores exercendo essas funções com diferentes nomenclaturas e estruturas organizacionais.

destes espaços no sentido de garantir as determinações legais voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Em síntese, a realidade vivenciada pela pessoa com deficiência se iniciou com a sua exclusão total sem nenhum direito de pertencer ou frequentar qualquer espaço clínico ou educacional. As lutas foram e continuam sendo constantes para superar os obstáculos gerados por uma sociedade que impõem barreiras físicas e atitudinais a essas pessoas.

A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até a mesma classe junto com alunos não deficientes (OMOTE, 1999, p. 4).

A educação enfrentou longos e difíceis percursos até a proposta de inclusão, “que deve ser gratuita e compulsória e não deve deixar ninguém de fora” (UNESCO, 2015, p. 8). A imagem que segue é uma forma de ilustrar as reflexões deste texto.

Imagem 1 - Título



Fonte: pir2.forumeiros.com¹⁴

Percebemos que entre os (des)caminhos que vem pautando o desenvolvimento da sociedade e da Educação Especial, há avanços significativos em termos de concepções paradigmáticas e políticas. Contudo, a transformação precisa se materializar no cotidiano das instituições. O professor tem que ter condições e formação para desenvolver sua prática com

¹⁴ A imagem pode ser acessada através do link: https://www.google.com/search?q=imagem+de+inclus%C3%A3o+e+exclus%C3%A3o&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=MSet0zIno2YH3M%253A%252CzX75X5MtOs2cwM%252C_&vet=1&usq=A14_-kSHXSRtCJ_JcfZrA1_11QUhvy7qbQ&sa=X&ved=2ahUKEwjZ-s3ErfzpAhWzH7kGHdBiDqcQ9QEwAXoECAoQFQ&biw=1366&bih=657#imgcr=tdTYYnfPWtJBqM

qualidade e os estudantes de participarem das atividades e adquirirem conhecimento e sucesso acadêmico.

Diante dos diversos paradigmas que permeiam as diferentes formas de perceber o mundo, as ações, as culturas, as políticas, as especificidades das regiões e as diferenças individuais, destacamos a necessidade do sistema social e educacional se apoiar em concepções que se fundamentem na transformação, rompendo com os modelos padronizados de pessoas, de estruturas e de ensino que historicamente vêm prevalecendo em nosso país.

1.2 Reflexões sobre o paradigma da inclusão

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola

Brasil, 2015a, p. 25

Constantemente deparamos com questionamentos e comentários críticos acerca das políticas de inclusão. Colocações sobre o paradigma ainda são comuns em ambientes educacionais e na sociedade, de modo geral. Frases como: *“inclusão é falácia”*, *“a inclusão não existe”*, *“inclusão existe só na teoria”*, são constantes até no meio acadêmico.

Se analisarmos os discursos implícitos em cada frase podemos constatar dois posicionamentos distintos: algumas pessoas são, por assim dizer, ideologicamente contra a inclusão social e educacional, enquanto outras a defendem por princípio, mas não vêm a possibilidade de implementação “na nossa realidade”. As que adotam uma ideologia contrária à inclusão são norteadas por concepções eugênicas que rejeitam o direito de pessoas com acentuadas diferenças conviver nos mesmos espaços que os demais. Assumir a segunda posição, de aceitar “teoricamente” a inclusão, não deixa de ser uma forma de se eximir da responsabilidade de mudar internamente (suas crenças) e externamente (sua atuação).

A EI tornou-se assim um campo polêmico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas. O discurso da inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (Correia, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da EI como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas

na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas (RODRIGUES, 2006, p. 3).

Nosso propósito aqui é reconhecer a possibilidade de transformação da realidade na medida em que este paradigma, instituído na política educacional brasileira, se concretiza no interior das instituições sociais e educacionais impactando a vida das pessoas com garantias de direitos, participação e pertencimento.

Assim, a inclusão educacional é entendida, também, como o direito de ser, pertencer e aprender que as pessoas têm na sua alteridade e inteireza¹⁵. A inclusão e a acessibilidade atitudinal¹⁶ se tecem em meio à diversidade e às diferenças, considerando, como lembra Nembri¹⁷, os atributos essenciais humanos. Ou seja, uma atitude de se relacionar com as pessoas, sem estigmas, sem estereótipos, sem rótulos, sem discriminação ou julgamentos.

Discutimos inclusão partindo do princípio de que a exclusão existe, caso contrário não haveria necessidade de debater essa questão. A exclusão se manifesta de diversas formas e por motivos variados. Entretanto, em todo e qualquer espaço onde se evidenciar a exclusão, há a necessidade de envolvimento e comprometimento para romper e extirpar este fenômeno socialmente produzido.

Em linhas gerais, a educação inclusiva pressupõe a elaboração de políticas públicas para diversas pessoas, que devido às suas características de corpo ou condição social, estão “excluídas” da escolarização. A exclusão motivada por características corporais abrange os deficientes, as pessoas com transtornos mentais, as com doenças crônicas e até negros; já os excluídos por condição social compreendem as crianças e adolescentes em situação de delinquência ou em extrema pobreza, os filhos de presidiários, de prostitutas e, de certa forma, os adultos que não conseguiram ser alfabetizados quando crianças (BENTES, 2014, p. 131).

A exclusão é produzida amplamente negando às pessoas, direitos básicos e fundamentais. “O leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural” (MATISKEI, 2004, p. 187). O sistema de ensino, por sua vez, reflete o contexto histórico, político e social. Assim, “o paradigma da inclusão surge em um contexto de lutas e indignação com a prevalência histórica de diferentes formas de exclusão que evidenciavam e ainda evidenciam, nos diversos setores da sociedade” (ARAÚJO, 2013, p. 43).

¹⁵ Parafrazeando Paulo freire.

¹⁶ Acessibilidade Atitudinal envolve diversas formas de se direcionar e tratar a pessoa com deficiência. Escutá-la sobre suas necessidades específicas, acreditar no seu potencial e não tratá-la como coitadinha. As relações se constroem, sem estigmas, sem estereótipos, sem rótulos, sem discriminação ou julgamentos.

¹⁷ Comunicação pessoal com o Professor Doutor Armando Guimarães Nembri.

Contraopondo todas as formas de injustiças e desigualdades sociais e educacionais, a proposta de inclusão educacional faz parte de um movimento social mais amplo, pautado pela concepção de “desenvolvimento inclusivo”, fundamentado em “uma nova visão de sociedade que se reconhece na diversidade: social, cultural, humana, étnica, política, religiosa, linguística, educacional, sexual, de gênero, científica, pessoal e ambiental ou da biodiversidade” (BRASIL, 2006, p. 104).

Cabe destacar que o conceito de “desenvolvimento inclusivo” foi construído “por profissionais e organizações que atuam na área de sociedade inclusiva com foco na deficiência, em parceria com profissionais da área de desenvolvimento” O conceito também é “utilizado para expressar e valorizar a estreita e complexa relação entre pobreza, diversidade e exclusão social” (BRASIL, 2006, p. 104).

Enquanto o desenvolvimento tradicional se baseia no crescimento do Produto Interno Bruto-PIB, do país, e o desenvolvimento político se fundamenta no direito à educação, saúde, moradia, votar e ser votado. Diferentemente dessas duas concepções, no desenvolvimento inclusivo, o ser humano pertence ao centro do universo e as suas demandas, precisam ser respondidas e atendidas de forma equitativa e sustentável, considerando as condições sociais, ambientais e da biodiversidade. A dimensão conceitual abrange vários grupos e pessoas que historicamente tiveram e ainda têm seus direitos negados.

Neste sentido, as ações afirmativas e políticas devem promover o “desenvolvimento socioeconômico e humano que visem à igualdade de oportunidades e de direitos para todas as pessoas, independentemente de seu status social, gênero, condições físicas, mentais ou sensoriais e de sua raça” (BRASIL, 2006, p. 104).

Vivemos um momento de incertezas sobre a possibilidade de vivenciar as experiências proporcionadas pelo desenvolvimento inclusivo em nosso país¹⁸. Contudo, é nessa perspectiva e no sentido de refletir sobre o que Santos e Meneses (2010) denominam de “pensamento abissal” moderno. Segundo os autores, trata-se de uma forma de pensamento que “salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções”,

(...) as distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS; MENESES, 2010, p. 32).

¹⁸ É possível constatar grupos e pessoas como os refugiados por exemplo, serem vítimas dos fundamentalismos, e de atitudes segregacionistas que excluem as pessoas.

Assim, percebemos a necessidade de superarmos as distinções e exclusões que vêm manifestando-se no interior das instituições e promovendo desigualdades. Estas e outras desigualdades não podem continuar silenciadas ou negadas. Há que se considerar que a inclusão faz parte da política educacional brasileira e que os sujeitos com deficiência são pessoas reais envolvidas neste processo e que ainda demandam o direito de ser, pertencer e aprender em espaços sociais e educacionais.

2 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para alcançar uma educação inclusiva, as políticas deveriam visar a transformar os sistemas educacionais para que possam responder melhor à diversidade e às necessidades dos alunos. Isso é fundamental para a realização do direito à educação com igualdade e está relacionado não apenas ao acesso, mas também à participação e ao sucesso de todos os alunos, com atenção especial para os que são excluídos, vulneráveis ou sob risco de marginalização.

Unesco, 2015, p.18

Neste capítulo discutimos o Ensino Superior no âmbito da legislação e das políticas brasileiras voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência. Esta temática evidencia as ações afirmativas que vêm contribuindo com a ampliação do número de matrículas desses estudantes. Na sequência, apresentamos apontamentos de pesquisas que versam sobre esta questão, bem como, algumas experiências promissoras de estudantes com deficiência em universidades brasileiras por meio da criação de núcleos de acessibilidade ou de apoio à inclusão.

2.1 Ensino Superior no âmbito da legislação e política brasileira

A promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), abriu novas possibilidades para grupos excluídos, com a garantia do “exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade e a justiça, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade, e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 2010, p.7).

A Constituição estabelece que a educação é um direito de todos, e destina do artigo 205 ao 214 para a Educação. Entre os deveres do Estado determinados no inciso V do artigo 208 consta o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2010, p. 56). O artigo 207, por sua vez, trata sobre a Educação Superior com a seguinte redação: “autonomia didática, co-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010, p. 56).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, promulgado em 2009, é um outro instrumento legal que deve nortear as políticas públicas nos diversos sistemas, bem como, no sistema educacional brasileiro, destacando o compromisso da universidade com uma sociedade justa.

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (BRASIL, 2009, p. 38).

O Plano destaca entre as suas ações programáticas a necessidade das IES desenvolverem políticas de inclusão de estudantes com deficiência com foco no acesso e na permanência.

Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 41).

Entre as proposições do Plano a Educação Superior deve considerar como um dos seus princípios “o compromisso com a construção de uma cultura do respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação” (BRASIL, 2009, p. 39).

Para assegurar a qualidade do ensino na Educação Básica e Superior, por meios de revisões de metas e objetivos, outro instrumento legal e de planejamento é o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, com vigência até 2024. Este documento estabelece a meta 12 que trata do acesso à Educação Superior e a necessidade de elevar a taxa bruta de matrícula.

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 33).

Para elevar o número de matrículas, porém, há necessidade de investimentos que variam de melhoramentos na infraestrutura das instituições à contratação de profissionais, docentes e técnicos. Conforme os dados do INEP (BRASIL, 2018), existe um total de 2.448 instituições de Ensino Superior – IES, no nosso país, sendo que a esfera pública (municipal, estadual e federal) totaliza 296 instituições. A iniciativa privada concentra um maior número, ou seja, 2.152 instituições. A matrícula total nos cursos de graduação no ano de 2017 foi de 8.286.663, sendo, 2.045.356 nas instituições públicas e 6.241.307 nas instituições privadas. Entre estes, 1.589.440 estudantes eram de cursos de licenciatura.

Para elevar a taxa de matrícula o Plano Nacional de Educação detalha 21 estratégias que perpassam por melhorias nas estruturas, ampliação da oferta de vagas, ampliação das políticas de inclusão, expansão do financiamento estudantil, garantia de acessibilidade, entre outras. A seguir destacamos cinco pontos voltados diretamente para o objeto deste estudo.

12.1. otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(as) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.9. ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10. assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.15. institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p.72-75).

A meta 13 do Plano Nacional de Educação trata da qualidade da Educação Superior e titulação do corpo docente. Com o objetivo de “elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75 %, sendo do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” (BRASIL, 2014, p. 38). Entre as nove estratégias traçadas para alcançar esta meta destaca-se a quarta estratégia que visa à melhoria nas licenciaturas para que a formação seja articulada com as necessidades apresentadas pela Educação Básica¹⁹.

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 75).

Analisando as proposições de ambos os documentos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação, percebemos que há determinações de comprometimento com o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino

¹⁹ Vale ressaltar que nem sempre as leis são cumpridas. Estamos passando por um momento de retrocessos significativos que tiram recursos da educação e comprometem significativamente e perigosamente o cumprimento das metas do PNE.

Superior. Contudo, notamos um distanciamento entre as estratégias traçadas e o que realmente vem se concretizando no cotidiano de grande parte das universidades.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (Lei, nº 13.146, de 6 de julho de 2015), determina “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b, p.34). Entre as suas deliberações destaca-se, que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades, reconhecendo a importância da aprendizagem ao longo da vida.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b, p. 32).

Em síntese, o acesso do estudante com deficiência ao Ensino Superior vem crescendo significativamente em nosso país, conforme pode ser constatado por meio do Censo Escolar MEC /INEP (BRASIL, 2018a). Assim, cada vez mais aumentam os desafios para garantir sua inclusão, acessibilidade e aprendizagem nas diferentes instituições de ensino.

Quadro 1 – crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no nível superior

Ano	Total de matrícula	Instituição pública	Instituição privada
2003	5.078	1.373	3.705
2010	20.338	6.885	13.453
2017	38.272	14.658	23.979
2019	48.520	18.309	30.211

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INEP.

Vale ressaltar que de 2003 a 2010 houve um acréscimo de 300,51% no número de matrículas de estudantes com deficiência, sendo que de 2010 a 2017 o aumento foi de 88,17%. De 2017 a 2019 o aumento foi de 26,77%. A rede privada concentra o maior número de matrículas de estudantes com deficiência. Ou seja, 62,27% do total de matrículas em 2019 foram em instituições privadas e 37,73% em instituições públicas. Cabe lembrar que esse crescimento da demanda não vem acompanhado de orçamento.

Segundo o IBGE²⁰, em 2019, entre a população com 18 anos ou mais, apenas 16,6% da população com deficiência possuía o Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto. Entre as pessoas sem deficiência esse índice era de 37,2%. O índice de pessoas com deficiência sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto no mesmo período foi

²⁰ Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br. Acessado em 19/02/2022 as 12h e 37min.

de 67,6%. Para as pessoas sem deficiência o percentual foi de 30,9%. A democratização do acesso ao sistema educacional brasileiro ainda não alcançou uma parte significativa da população no nosso país. O quadro a seguir apresenta a distribuição dos estudantes no Ensino Superior, por tipo de deficiência.

Quadro 2 – Número de matrículas por tipo de deficiência nos cursos de graduação presenciais e a distância²¹

Tipo	Total Brasil	Pública	Privada
Cegueira	2.598	985	1.613
Baixa Visão	13.906	5.599	8.307
Surdez	2.556	1.034	1.522
Deficiência Auditiva	6.569	2.414	4.155
Deficiência Física	16.376	6.267	10.109
Surdocegueira	157	47	110
Deficiência Múltipla	783	329	454
Deficiência Intelectual	4.177	1.031	3.146
Autismo Infantil	917	307	610
Síndrome de Asperger	584	229	355
Síndrome de Rett	187	70	117
Transtorno Desintegrativo da Infância	322	126	196
Superdotação ²²	1.551	371	1.180

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes ao ano de 2019. Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2020).

Analisando os números de matrículas, percebe-se que há um maior número de pessoas com deficiência física no Ensino Superior, seguidas das com baixa visão, deficiência auditiva, cegueira, surdez e deficiência intelectual. As que apresentam deficiência física na maioria dos casos se deparam com barreiras arquitetônicas que não afetam diretamente sua aprendizagem. Os estudantes com deficiência sensorial e intelectual, porém, além de possuírem especificidades decorrentes de suas condições, na maioria dos casos são vítimas de um ensino ineficiente e excludente ao longo do processo de escolarização. Os que conseguem prestar o vestibular nem sempre contam com recursos e apoios que necessitam no momento de realização da prova.

Seguindo a tendência geral, conforme os dados do Inep, a rede privada concentra a maior quantidade de matrícula para todos os tipos de deficiência.

Uma série de medidas foi adotada a partir dos anos 2000, tanto na rede pública quanto na privada, para expandir e democratizar o acesso ao ensino superior. Essas

²¹ Para elaboração do quadro foi utilizada a terminologia do INEP, embora atualmente o autismo infantil e as Síndromes de Rett, Asperger e outras são conjuntamente classificadas como integrando o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

²² Superdotação foi a terminologia adotada pelo INEP. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) adota o termo: Altas Habilidades/Superdotação.

medidas contemplaram desde o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis (pessoas com deficiência, egressos de escolas públicas, com baixa renda familiar, grupos de cor ou raça, etc.) até o incremento dos financiamentos estudantis reembolsáveis (como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES) e não reembolsáveis (como o Programa Universidade para Todos - PROUNI), estes últimos disponíveis aos alunos das instituições privadas (BRASIL, 2018a, p. 97).

Conforme a citação acima, as políticas e ações afirmativas implantadas no Brasil como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, contribuíram com a expansão do Ensino Superior. O FIES foi instituído no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Este programa é “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2001a, p.1).

O período de expansão mais acentuado das matrículas com FIES foi de 2010 a 2014, durante o qual o percentual de matrículas em cursos de bacharelado presenciais com algum financiamento reembolsável quintuplicou (de 6,0% para 30,8%), sendo que o percentual de matrículas com FIES passou de 4,5% para 29,7%, representando praticamente a totalidade dessas bolsas. A concessão de bolsas a juros subsidiados por meio do FIES não estabeleceu limite de renda para adesão ao programa até o dia 10 de abril de 2012, quando foi posta em vigor a Portaria Normativa n. 7. Essa portaria restringiu o financiamento a alunos com renda familiar mensal bruta per capita abaixo de 10 salários mínimos para o financiamento de 100% do valor da mensalidade e de até 20 salários mínimos para 50% do valor da mensalidade. Os percentuais da população com ensino médio completo cujo rendimento mensal real domiciliar per capita situa-se acima de 10 e 20 salários mínimos são, respectivamente, 0,4% e 0,1%. Logo, o limite de renda da nova normativa praticamente não restringiu a concessão de financiamentos durante o período de maior expansão do FIES (BRASIL, 2018b, p. 97).

O Programa Universidade para Todos – PROUNI foi instituído por meio da lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ambos, programas, FIES e PROUNI, são destinados para estudantes da rede privada.

Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005a, p. 1).

Não há dúvida de que criar oportunidades de acesso às universidades, é um importante passo para minimizar as desigualdades sociais entre aqueles que conseguem galgar um nível mais elevado de ensino e as que ficam à margem do processo. Conforme a UNESCO ressalta, a educação possibilita uma comprovada transformação de vida das pessoas.

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2015, p. 8).

Os Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior que foram instituídos por meio da Portaria Normativa nº 14 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) foi outra conquista importante para as pessoas com deficiência. Com essa normativa, as instituições federais conseguiram implementar ações determinadas em legislações anteriores.

O Ministro de Educação no uso de suas atribuições legais, e considerando a implementação decreto 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e, que no seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2008b, p. 199)²³.

Complementando a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre implementação das reservas de vagas, a Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que altera a redação da anterior, contribuiu de forma significativa com aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, passando a abrir cotas para esse público, conforme determina o artigo 1º.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, p.1).

Vale destacar que o sistema de cotas não contempla todas as universidades, se refere apenas as IES da rede federal. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, foi a

²³ O incentivo financeiro às universidades federais estava no âmbito do, já extinto, Programa Incluir. As universidades aderiam a esse programa por meio de projetos específicos voltados para a acessibilidade. No entanto, não era uma política que atingia todas as instituições de Ensino Superior.

primeira instituição pública a instituir cotas, em 2003 para negros, estudantes de escola pública e filhos de policiais mortos em serviço, pessoas com deficiência e minorias étnicas, conforme a Lei Estadual 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003). Outras universidades estaduais também aplicam as cotas.

É importante destacar que o sistema de cotas para estudantes universitários com deficiência já era implementado em algumas universidades públicas brasileiras, bem antes das normativas legais estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2012), por lei estadual como no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (PEREIRA, 2007). Outrossim, é uma realidade que tem avançado nas Instituições de Ensino Superior no país. Castro (2011) identificou que, em 2008, em um universo de 225 Instituições de Ensino Superior - (IES) públicas, 22 possuíam reservas de vagas para estudante com deficiência. Entretanto, o processo de acesso e permanência desses estudantes têm se constituído de diferentes formas no dia a dia de cada IES (REIS, 2019, p. 18).

O ingresso de estudantes com deficiência vem lentamente transformando as estruturas organizacionais das universidades. Para Oliveira e Molina (2012, p.749), “as ações afirmativas estão fundadas no princípio da equidade, enquanto as políticas de cotas, de preferência e de permanência são a operacionalização desse princípio”. Entretanto, os desafios ainda perpassam pelo acesso, permanência e sucesso de pessoas que conseguem superar as barreiras existentes no exterior das universidades e ingressar em um curso superior. Percebemos avanços importantes em termos legais. Contudo, faz-se necessário convertê-los em ações concretas, nos diversos ambientes sociais, para transformar o cotidiano desses sujeitos.

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para seu devido cumprimento. A implantação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples (GLAT; BLANCO, 2009, p. 29).

As pessoas que conseguem superar os obstáculos externos enfrentam barreiras internas que perpassam por diversas dimensões que envolvem, entre outros aspectos a estrutura física, as práticas pedagógicas, os recursos materiais, e, sobretudo, as atitudes.

Tendo em vista esse panorama de desigualdades que permeia o acesso, permanência e conclusão do ensino superior brasileiro, há muito que avançar em termo de políticas públicas para que a expansão desse nível tenha como prioridade a inserção de grupos desfavorecidos, conforme preconizam as estratégias 12.5 e 12.9 do PNE. As melhorias recentes no acesso ao ensino superior não foram suficientes para superar o baixo percentual da população brasileira com ensino superior completo, o perfil de rendimento mais privilegiado de seus estudantes, a persistente desigualdade nas taxas de ingresso por rede de ensino médio frequentado e as barreiras econômicas impostas aos jovens para dar continuidade aos seus estudos (BRASIL, 2018b, p. 104).

Os dados do INEP apontam que a taxa geral de evasão dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, é de 18,5% na rede pública e 30,1% na rede privada. O abandono de estudantes com deficiência, alcança o índice de 19,1% na esfera pública e 31,5 % na esfera privada (BRASIL, 2018a).

A educação superior tem sido um espaço marcado pela desigualdade de acesso e permanência de populações historicamente excluídas consideradas em geral, como àquelas que se apresentam em situação de vulnerabilidade nos setores – econômico, social e cultural, em seu país. Reconhecida como um importante ambiente de desenvolvimento humano e de apropriação da experiência acumulada pela humanidade a Universidade deve promover e assegurar formas de apoios a todos que desejam cursá-la, dentre as quais se encontram pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (MARTINS; GOMES; FERNANDES; BENETTI, 2017, p. 2).

As autoras destacam que universidades precisam superar as desigualdades que existem no cotidiano acadêmico, promovendo condições que viabilizem o acesso e sucesso de todos os estudantes. A pesquisa realizada pela FONAPRACE/ANDIFES (2019) aponta que as instituições de Ensino Superior estão ampliando cada vez mais o número de pessoas que tradicionalmente eram excluídas da vida universitária.

Neste sentido, as conclusões apontam para o impacto das políticas de expansão, de acesso unificado, de reserva de vagas e de permanência. Mas também desafios se apresentam: 1) ampliar ainda mais a democratização do acesso, para que o percentual de jovens matriculados no ensino superior atinja as metas do Plano Nacional de Educação; e 2) garantir que todos (as) os (as) estudantes tenham dentro das IFES iguais condições de permanência, tal como reza a Constituição Brasileira de 1988, nossa carta magna, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ambos desafios implicam a consolidação e ampliação das políticas a quem se deve creditar os resultados apontados (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 232-233).

Cabe destacar, que os desafios aumentaram com o contexto da pandemia de Covid 19, iniciada em 2020 e ainda em parte presente, na escrita final desta tese, que levou à implementação do ensino remoto. As consequências causadas pelo coronavírus que se espalhou pelo mundo atingindo todas as pessoas em nosso país e de modo específico o contexto amazônico vem ressaltando as desigualdades e revelando processos de exclusão que antes ficavam nas invisibilidades. A maioria dos municípios do Estado do Amazonas não conta com internet de boa qualidade e muitos estudantes entre eles, alguns com deficiência não possuem um aparelho celular com conexão de qualidade. Assim, cabe à Universidade, a nós professores e a comunidade acadêmica como um todo, buscarmos alternativas, suportes, apoios e recursos para que todos os estudantes sejam incluídos.

Há que considerar também que os desafios, bem como, a necessidade de superá-los, se estendem a todas IES, tanto públicas como privadas. Só assim a política de Educação

Inclusiva será uma realidade no cotidiano educacional. A seguir, destacamos algumas experiências promissoras que vêm sendo desenvolvidas em universidades brasileiras.

2.2 Estudantes com deficiência no Ensino Superior

Para refletirmos sobre os processos de inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de ensino é importante conhecer pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre esta temática. Para tal, fizemos um levantamento de Teses e Dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e PROPED/UERJ. A seguir apresentamos alguns estudos e destacamos resumidamente seus apontamentos.

O critério estabelecido para a busca foi temporal, considerando pesquisas sobre temática desenvolvidas de 2000 até 2019. A escolha deste período se deu devido ao fato de considerar que nas décadas anteriores, as pesquisas de Doutorado e Mestrado sobre educação inclusiva tiveram foco na Educação Básica. Por meio da busca foi possível constatar que as discussões sobre a inclusão no Ensino Superior no âmbito das Teses e Dissertações iniciaram somente no ano de 2004. Em seguida, foram estabelecidas as palavras chave: inclusão, estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, Ensino Superior e/ou universidade. Posteriormente, foram escolhidos os trabalhos que mais se aproximaram dos objetivos de nosso estudo.

Assim, elegemos uma pesquisa pioneira na discussão sobre inclusão no Ensino Superior, intitulada, “*Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*” (MOREIRA, 2004). A pesquisadora entrevistou nove estudantes com deficiência física, visual e auditiva que frequentavam os cursos de licenciatura da UFPR e 22 de seus professores. No seu estudo, problematizou o espaço acadêmico, as ações desenvolvidas pela instituição e as práticas dos professores. Ressaltamos a importância desta investigação, pois trouxe a questão da inclusão no nível superior de ensino, no momento em que essa discussão se restringia à Educação Básica.

Na sequência, destacamos alguns trabalhos mais recentes, como “*Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri*” (LACERDA, 2013). O autor desenvolveu um estudo de caso, envolvendo análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência. Os dados apontaram que os documentos oficiais das instituições precisam estabelecer metas e prazos concretos para questões relacionadas à acessibilidade, à

percepção dos estudantes, evidenciando a ausência de política pública adequada à inclusão na IES investigada.

A pesquisa desenvolvida por Soares (2014), intitulada *“Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência”*, é significativa, pois utilizou entrevistas semiestruturadas com os próprios estudantes. Com base nos dados colhidos, a autora aponta que “os graduandos se sentem incluídos, porém a inclusão ainda é excludente, pois são categorizados a partir do discurso do outro” (p.7). No que se refere às práticas docentes, os sujeitos com deficiência sinalizaram “que as condutas de inclusão necessárias para o acesso ao conhecimento dependem das interpretações que os professores constituíram ao longo da sua trajetória profissional” (p.7). Um estudante destacou: *“A universidade está aberta para receber o deficiente, mas agora tem que ouvir o deficiente também”* (p. 85).

Pimenta (2017), em sua Tese de doutorado intitulada: *“Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Ensino Superior”*, a pesquisadora entrevistou estudantes cegos e com baixa visão, para investigar como vem se caracterizando o acesso e permanência da pessoa com deficiência visual nas IES brasileiras. Os dados obtidos evidenciaram que não há acessibilidade no prédio, e os estudantes com deficiência permanecem na instituição devido à existência de algumas ações e práticas docentes que acontecem de forma tímida e isolada. A autora destacou a necessidade de práticas que convergem para as demandas da sociedade e aos princípios da inclusão, bem como, “eficácia e efetividade” de ações determinadas por meio das políticas públicas para torná-las mais consistentes e estruturantes.

Aproximando-se do objeto de estudo do presente trabalho, destaca-se a pesquisa de Reis (2019), intitulada *“Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência”*. Este foi também desenvolvido na Universidade do Estado do Amazonas, tendo como fonte de dados depoimentos de estudantes com deficiência matriculados em vários campi da instituição. Segundo a pesquisadora “os sujeitos apontaram a discriminação e estigmatização presente no cotidiano de suas vivências acadêmicas, as barreiras na acessibilidade e seu empoderamento como estudantes universitários” (p.9). A autora utilizou a metodologia de História de Vida, a qual consiste de entrevistas autobiográficas abertas. “As vozes dos estudantes neste estudo deixam evidente que as barreiras impostas na Educação Básica seguem agora no Ensino Superior” (p.148).

Estes e outros estudos semelhantes mostram diversos desafios para efetivação da inclusão no Ensino Superior, que perpassam pelo despreparo da maioria das instituições. Falta de acessibilidade e apoio no processo de ensino e de aprendizagem, evasão e abandono de

acadêmicos com deficiência, metodologias e práticas pedagógicas inadequadas e formação insuficiente dos docentes são situações comuns nas universidades do nosso país.

Por meio do levantamento realizado foi possível constatar que existem diversas pesquisas que envolvem a temática da inclusão da pessoa com deficiência. Contudo, destacamos apenas algumas que consideramos mais relevantes devido ao fato de se aproximar do propósito do nosso estudo, mesmo diferenciando da nossa proposta em aspectos metodológicos, objetivos, cenário, entre outros. Vale mencionar que nas pesquisas elencadas não houve realização de observação nas salas de aula, nem tampouco a escuta dos professores que atuam diretamente com esses estudantes no sentido de conhecer seus desafios e suas demandas, conforme o desenho metodológico do nosso estudo.

Para Melo (2008, p.1), “pensar as instituições de ensino, inclusive a universidade, enquanto espaço inclusivo é pensá-la para além das questões puramente políticas e pedagógicas”. Isso implica em considerar o contexto cultural que envolve relações entre as pessoas, bem como, promover debates contra os preconceitos existentes em relação às diferenças humanas e outras demandas que surgem no decorrer de cada estudo. Assim, as pesquisas são importante no sentido de problematizar e refletir sobre processos educacionais contribuindo para novas práticas e políticas inclusivas.

2.3 Experiências promissoras de inclusão de estudantes com deficiência em universidades brasileiras

Como discutido, o cotidiano das instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, carece de ações mais efetivas que possibilitem a inclusão e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência. Reconhecendo esta demanda, diversas universidades vêm transformando seus espaços físicos, sociais e pedagógicos para atender este público.

Nessa perspectiva, destacamos quatro instituições que implantaram núcleos de acessibilidade e programas para garantir o suporte acadêmico e social, visando romper barreiras para a inclusão, participação e aprendizagem desses estudantes. Certamente, há diversas outras experiências de inclusão no Ensino Superior exitosas em nosso país, tanto em universidades públicas como privadas, porém como o propósito aqui é de exemplificar, selecionamos instituições de quatro regiões do país. A saber: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2.3.1 Universidade Federal do Paraná

A Universidade Federal do Paraná – UFPR implantou, no ano de 2006, o *Programa de Acessibilidade: Incluir com Educação*, e criou, com o apoio financeiro do Programa Incluir do Governo Federal, o *Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR – NAPNE*²⁴. O referido programa é responsável por promover adaptações de infraestrutura das edificações dos ‘campi’ da instituição e garantir o direito na educação de todos os estudantes da Universidade e desenvolver ações de acessibilidade e inclusão, articulando ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da extensão, os recursos captados são utilizados para a promoção de capacitações, seminários e cursos, como o de Libras, de BRAILE, de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, são destinados à comunidade acadêmica e ao público externo, em geral.

Em linhas gerais, este Núcleo busca alternativas de inclusão (acesso e permanência) à comunidade universitária com NEEs (alunos com surdez, deficiência visual, física, múltipla, que apresentem dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades/superdota-ção), além de colaborar com os professores na organização de apoios e recursos didático-pedagógicos ao alunado com NEEs e desenvolver ações ligadas ao ensino, pesquisa e extensão relacionadas às necessidades educacionais especiais (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011. p. 132).

Segundo as autoras uma importante ação do NAPNE foi a organização das bancas especiais no concurso vestibular para os candidatos com deficiência, bem como a colaboração com as demandas relacionadas a essa área nos demais concursos organizados pelo Núcleo de Concursos (NC). O processo de acesso pelo sistema de vagas é coordenado por uma “banca de verificação composta por professores e técnicos da UFPR, tais como: pedagogo, educador especial, psicólogo, médicos de diversas especialidades, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta educacional e intérprete de Libras” (MOREIRA et al., 2011. p. 132).

No NAPNE existem vários grupos de estudos, como os que trabalham com as altas habilidades e surdez. É também ponto de apoio para pesquisadores de diversos setores como o Departamento de Informática, que desenvolve pesquisas em tecnologia assistiva e promove a testagem de seus programas.

2.3.2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Na Região Nordeste, destaca-se a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como uma das instituições pioneiras no atendimento a estudantes com deficiência.

²⁴ Para maiores informações ver: <https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/nucleo-de-acessibilidade-busca-inclusao-com-qualidade>

Segundo Medeiros, Azoni e Melo (2017), as iniciativas para a criação do Núcleo de Acessibilidade tiveram início da década de 1990, porém a proposta ganhou forças com o ingresso de dois acadêmicos com deficiência visual em 2000.

A partir de 2005, com a implantação do Programa Incluir, a discussão se fortaleceu na instituição e dessa trajetória surgiu o Núcleo de Acessibilidade denominado de *Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial-CAENE*, em 2010. A sua equipe interdisciplinar é “composta por docentes ocupantes da função de gestão, técnico-administrativos em educação (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e assistente em administração), intérpretes de Libras, revisor Braille e bolsistas de apoio-técnico” (MEDEIROS et al., 2017, p.122).

Alinhada com a política de inclusão institucional, o Núcleo de Acessibilidade – Caene tem como objetivo principal propor ações para eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso com sucesso de estudantes com NEE, além de contribuir para o desenvolvimento, acompanhamento e fortalecimento da referida política na UFRN (MEDEIROS et al., 2017, p.122).

Além do público-alvo da Educação Especial, a Resolução 193/2010 do Consepe (UFRN, 2010), incluiu entre o atendimento também para os estudantes com transtornos específicos da aprendizagem. Dessa forma, estudantes com dislexia ou outro transtorno de aprendizagem, são contemplados com práticas inclusivas, apoio e recursos necessários no processo de formação universitária.

O trabalho realizado junto à comunidade, e especificamente aos estudantes com NEE, consiste no desenvolvimento de ações e estratégias que contemplam: acolhimento, triagem, orientações e acompanhamento educacional, produção de material acadêmico em formato acessível, treinamento para uso de tecnologias assistivas, empréstimo de recursos, materiais e equipamentos, orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual, serviço de revisão Braille e tradução e interpretação de Libras, orientação a gestores, coordenadores, assessores e orientadores acadêmicos, formação continuada aos docentes e encaminhamentos a outros setores da instituição (MEDEIROS et al., 2017, p.123).

As ações desenvolvidas visam promover a acessibilidade e garantir a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas atividades promovidas pela Universidade. Segundo Melo (2008, p.1), “é através da convivência com as diferenças que as relações interpessoais vão se tornando naturais”.

2.3.3 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Na Região Sudeste a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRR criou no ano de 2012, o *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ - NAI/UFRRJ*. O NAI está

dividido em oito comissões: Acolhimento e Acompanhamento Pedagógico, Acessibilidade Física, Acessibilidade Curricular, Capacitação, Ingresso/ e ou Acesso (homologação das vagas), Políticas de Estágio, Política de Inclusão e Comissão de Tecnologia Acessível. Segundo a Coordenação do NAI, seu objetivo é trabalhar com as coordenações de cada curso para que elas forneçam o apoio que os estudantes necessitam²⁵. Em 2020 segundo Oliveira (2021) o NAI atendeu 48 estudantes com deficiência em três Campi.

O NAI da UFRRJ se mostra como um núcleo transversal à universidade, construindo um trabalho em conjunto com todas as pró-reitorias e os docentes. E segundo a sua Coordenadora pode ser entendido como um “setor de suporte educacional e de apoio aos colegiados de curso para que os alunos tenham a sua acessibilidade garantida na universidade”. Desta forma, o núcleo não assume uma perspectiva da educação das pessoas com deficiência de forma paralela, mas sim a partir de uma perspectiva inclusiva, então, ele não é algo a parte da universidade, mas sim um componente do organograma dela (OLIVEIRA, 2021, p. 34).

O Núcleo visa promover ações e atividades que favoreçam o acesso, a permanência e a participação efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Para tal, oferece suporte pedagógico aos cursos de graduação para atender adequadamente às suas demandas pedagógicas, garantindo-lhes acessibilidade por meio de tecnologias assistivas ou ajudas técnicas nas atividades previstas em seus cursos²⁶.

2.3.4 Universidade Federal do Amazonas

Na Região Norte, destacamos a Universidade Federal do Amazonas – UFAM que, em 2014, implantou o *Núcleo de Acessibilidade - Espaço Universitário de Apoio a Estudantes e Servidores com Deficiência-EUAPOIO*. O EUAPOIO foi instituído por meio da Comissão de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFAM/Manaus, e é constituído por um coordenador, um vice coordenador, dois membros internos e seis membros externos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Estadual.

Os objetivos²⁷ do Núcleo são: promover acesso a tecnologias e recursos adaptados a cada situação de deficiência apresentada; dar suporte na transcrição de textos em Braille para Português; digitalizar textos impressos para leitura no computador; promover acesso à leitura pelos meios adaptados a cada situação; dispor de computador com softwares de uso exclusivo;

²⁵ Para maiores informações ver: <http://portal.ufrj.br/nai-promove-inclusao-de-discentes>

²⁶ <https://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-da-ufrj/>

²⁷ Para maiores informações ver: <https://ieaa.ufam.edu.br/nucleo-de-acessibilidade.html>

oferecer serviço de interpretação do português para Libras e o inverso; sistematizar cursos à Inclusão de pessoas com deficiência dentro da universidade, entre outros.

O Núcleo dispõe de equipamentos que facilitam o acesso das pessoas com deficiência a textos, tais como scanner conversor de texto em fala, audiolivros e máquina Braille. Realiza seminários, cursos, palestras e eventos com temáticas relacionadas à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência.

Hoje não é possível mais aceitar que a educação de pessoas com deficiência em diferentes níveis de ensino, se restrinja apenas ao acesso. Ela perpassa também pela permanência, participação e a aprendizagem desses sujeitos. Para isso, se faz necessário o estabelecimento de núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades, uma vez que a partir do suporte prestado aos alunos, eles usufruirão de melhores condições nesse segmento educacional (OLIVEIRA, 2021, p.39).

As universidades que ainda não implantaram seus núcleos precisam priorizar a organização dos mesmos com equipe especializada e recursos necessários. Reforçamos a importância desses setores para promover ações que possibilitam o processo de inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Construir as trilhas ou percursos metodológicos de uma investigação envolve estudos, planejamento, reflexão, entre outros aspectos que precisam ser considerados no decorrer do percurso. As primeiras escolhas perpassam pela opção metodológica e os procedimentos de coleta de dados. Posteriormente, “a sistematização e a análise dos dados exigem por parte do pesquisador uma consistente fundamentação teórica, a reflexão sobre a prática e a busca pelo significado social e político do fato educacional estudado” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 177). Para tanto, faz-se necessário demarcar bem os caminhos e definir as escolhas.

As escolhas metodológicas resultam do contexto estudado, de quem pesquisa, do objeto de estudo e dos participantes ou sujeitos da pesquisa. Este capítulo apresenta as trilhas definidas para buscar responder às questões que norteiam este trabalho. Inicialmente definimos o conjunto de estratégias que compõe o tipo de estudo e a abordagem metodológica; em seguida, o cenário, os participantes e as fases da pesquisa, elencando cada uma delas, bem como os procedimentos adotados para coleta e análise de dados, e os cuidados éticos.

3.1 Escolhas metodológicas

Trata-se de uma pesquisa de natureza *qualitativa*. Como mencionado, a escolha pelas trilhas metodológicas deste trabalho se efetivou pelas características do objeto de estudo e os objetivos de pesquisa. Segundo Marcondes (2010), a pesquisa qualitativa se originou na Antropologia e Sociologia, uma vez que os pesquisadores perceberam que os objetos que investigavam: vidas dos povos, práticas culturais, etc., necessitavam de uma análise mais complexa que a quantitativa apenas não dava conta.

A presente pesquisa insere-se nesta perspectiva, na medida em que visa analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência refletindo sobre políticas, práticas, demandas pedagógicas, problematizando e evidenciando vozes dos participantes. Este

objetivo demanda envolver-se ativamente na instituição alvo para descrevê-la, analisá-la e interpretá-la. Neste sentido, a *pesquisa de campo* compõe o conjunto de escolhas no processo de desenvolvimento deste estudo, uma vez que para compreender a realidade em seu sentido mais completo faz-se necessário compartilhar, participar, vivenciar, incluindo-se no campo em busca de sua reconstrução atentando sempre pelo processo ação-reflexão, como nos diz Freire (2011).

Visando uma dinâmica dos fenômenos existentes no campo do estudo, propomos como tipo de estudo a *Pesquisa Participante*. É uma pesquisa que o pesquisador interage e convive com os sujeitos no cenário em que a mesma é desenvolvida. O envolvimento direto no universo do campo e a possibilidade de maior interação entre pesquisadora e participantes, corroboraram para esta escolha. Ou seja, embora as funções de pesquisador e sujeitos sejam distintas, de acordo com Brandão (1982), ambos atuam como responsáveis pela construção do conhecimento por meio da participação e intervenção.

A Pesquisa Participante, então, se caracteriza pelo envolvimento e identificação do pesquisador com os sujeitos. Dessa forma, ao desenvolvermos esse tipo de pesquisa, “praticamos uma alternativa de criação de conhecimentos humanos e sociais onde diálogo e o reconhecimento do outro, através daquilo em que ele nos é diferente, ocupam sempre um lugar de destaque em nossas agendas de princípios” (BRANDÃO, 2006, p. 28). As experiências com a Pesquisa Participante são amplas e os estudos acadêmicos que utilizam essa metodologia no campo da Educação vêm crescendo (SCHMIDT, 2006; MEDINA, 2008; entre outros).

A pesquisa participante invadiu e ocupou em vários cenários latino-americanos contextos de teoria e prática que lhes eram interditos ou abertos com restrições, antes... Um número crescente de estudos acadêmicos realizados em programas universitários de graduação e de pós-graduação, apresentam como os seus “procedimentos metodológicos” algumas das variantes reconhecidas da pesquisa participante. Autores evitados nos cursos oficiais de métodos e técnicas de pesquisa nas ciências sociais, na pedagogia e em programas delas derivados, surgem agora em um número sempre crescente em trabalhos acadêmicos em qualquer um de seus níveis. Programas, por exemplo, de educação e de gestão ambiental raramente deixam de reivindicar uma abordagem participativa, e investigações “com participação da comunidade” são bem mais a norma do que a exceção (BRANDÃO, 2006, p.45).

A pesquisa participante demanda a convivência com o campo, isto é, pertencer ao cenário da pesquisa ou ingressar nele para estudá-lo. Promove o envolvimento dos diferentes atores que integram e fazem parte da realidade, possibilitando conhecê-la e, se for o caso, transformá-la por meio da atuação direta.

A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas (SCHMIDT, 2006, p. 15).

A abordagem escolhida para análise de dados é a *Crítico-Dialética*. A escolha dessa abordagem satisfaz a intenção da pesquisa, uma vez que, segundo Gamboa (1999) ela se caracteriza pela problematização da realidade e se configura por um desejo de mudança dos fenômenos estudados. Esse desejo se expressa nas tessituras que compõem a escrita do texto sem pretensão de neutralidade, deixando transparecer ao leitor posicionamentos diante dos fatos observados. Outra especificidade é o fato de considerar o tempo, o espaço e possibilitar o nosso envolvimento (pesquisador e participantes) com as transformações que almejamos no âmbito dos objetivos do estudo, no nosso caso, a inclusão no nível superior de ensino.

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política (GAMBOA, 1999 p. 97).

Esta abordagem permite que os fatos sejam analisados qualitativamente, relacionando-os com suas épocas históricas compreendendo suas contradições. Este processo parte do pressuposto de que a realidade pode ser transformada. Nas palavras de Oliveira (2004, p.12), “a concepção de ciência que deixa de ser neutra, dimensionando-se como história e política”. A realidade histórica, o olhar e a forma de relacionar-se com o objeto de estudo cobra da pessoa que pesquisa o seu compromisso ético e político.

3.2 Cenário

3.2.1 Universidade do Estado do Amazonas

O cenário da pesquisa é uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, que “foi instituída pela Lei nº 2.637 de 12 de janeiro de 2001, regulamentada através do Decreto nº 21.666 de 12 de janeiro de 2001, como Fundação Integrante da Administração Indireta do Poder Executivo Estadual” (UEA, 2017, p. 25). Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, é a maior universidade multicampi do Brasil e suas várias ações, programas e projetos, visam “à promoção da política

institucional de extensão universitária e ao atendimento das necessidades da sociedade, por meio do conhecimento científico e tecnológico” (UEA, 2017, p. 48).

A Universidade do Estado do Amazonas possui, 612 técnicos administrativos, 22.022 discentes e 1.004 professores, distribuídos nas unidades acadêmicas da capital e do interior²⁸. A UEA oferece 64 cursos de graduação de oferta regular e 185 cursos de oferta especial (bacharelado, licenciatura e tecnológico). Possui sete cursos de pós-graduação e 47 especializações, contemplando as grandes áreas do conhecimento. Para atender os municípios do interior do estado, os cursos de graduação são ofertados no formato presencial, presencial modular e presencial mediado por tecnologia²⁹. Em 2021^a a UEA completou 20 anos com cinco casas do estudante, nove restaurantes universitários, 32 convênios nacionais, 19 convênios internacionais e 64.934 diplomados.

A UEA está organizada fisicamente em cinco escolas³⁰, seis centros, 13 núcleos e o prédio da Reitoria. As Escolas e a Reitoria estão situadas na cidade de Manaus e os Centros e Núcleos nos municípios do interior do Estado. Os Centros, que oferecem diferentes cursos, estão distribuídos em seis municípios polos do Estado do Amazonas: Centro de Estudos Superiores de Tabatinga-CESTB; Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP; Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara-CESIT; Centro de Estudos Superiores de Lábrea-CESLA; Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira-CESSG, e Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST, que é o campo do presente estudo.

Os Núcleos estão localizados em 13 municípios³¹ considerados estratégicos. São estruturas menores do que as Escolas e os Centros. Adotam o sistema de ensino presencial modular e ensino presencial mediado por tecnologia, “formando uma rede de atendimento capaz de cobrir em sua totalidade a extensão territorial do maior Estado brasileiro” (UEA, 2017, p. 90). Os coordenadores de curso e professores que ministram aulas nos Núcleos fazem parte do quadro docente das Escolas e dos Centros. Os professores lotados nas Escolas e

²⁸ Informações disponíveis em: <https://uea20anos.uea.edu.br/uea-em-numeros/>.

²⁹ Curso presencial modular oferta disciplinas em blocos. Os professores se deslocam dos Centros ou Escolas para ministrarem as disciplinas de forma intensiva nos diversos campi, denominados de Núcleos. Curso presencial mediado por tecnologia é ministrado com aulas ao vivo sempre no horário e turno específico de cada turma, via IPTV (Internet Protocol Television) e os estudantes contam com um tutor em sala.

³⁰ Escola Superior de Ciências Sociais-ESO; Escola Superior de Ciências da Saúde-ESA; Escola Superior de Tecnologia-EST; Escola Superior de Artes e Turismo-ESAT e Escola Normal Superior-ENS

³¹ Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre-NESBCA; Núcleo de Ensino Superior de Carauari- NESCAR; Núcleo de Ensino Superior de Coari- NESCOA; Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé- NESEIR; Núcleo de Ensino Superior de Humaitá- NESHUM; Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru- NESMPU; Núcleo de Ensino Superior de Manicoré- NESMCR; Núcleo de Ensino Superior de Maués- NESMAU; Núcleo de Ensino Superior de Novo Aripuanã- NESNAP; Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo- NESFPD; Núcleo de Ensino Superior de Careiro Castanho-NESCAC; Núcleo de Ensino Superior de Ipixuna- NESIX; Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda- NESNON.

Centros são convidados para ministrarem as disciplinas conforme a sua área de atuação e a distância geográfica de cada unidade.

3.2.2 O campus da pesquisa-CEST

O Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST, onde a presente pesquisa foi desenvolvida, foi inaugurado em 2001. Segundo dados obtidos na secretaria acadêmica em 2021, contava com 87 docentes (78 efetivos e nove substitutos) com qualificação diversificada. Entre estes, aproximadamente 26% são doutores, 72% mestres e 1% especialistas. Possui 991 acadêmicos matriculados, compondo 35 turmas e 208 disciplinas.

Atualmente o CEST oferta oito cursos regulares de licenciatura presencial: Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, História, Letras-Língua Portuguesa, Física, Matemática e Química. A unidade oferece também alguns cursos presenciais mediados por tecnologia, os quais não acontecem de forma contínua. Estes são vinculados às Escolas Superiores sediadas em Manaus e geralmente há apenas uma única turma por curso no CEST.

O CEST também oferece, em caráter temporário, outras licenciaturas de forma presencial modular³², no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR como: Língua Inglesa; Pedagogia; Matemática e Licenciatura Intercultural Indígena. O CEST, em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá-IDSMM, oferta o curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Pelo exposto, podemos afirmar que o Centro de Estudos Superiores de Tefé vem atendendo uma demanda de acadêmicos de vários municípios do Estado do Amazonas, contribuindo com a qualificação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, principalmente da Educação, com formação inicial e continuada de professores.

A estrutura física do CEST é composta por dois prédios; o prédio mais antigo, inaugurado em julho de 2004, com salas de aula, sala da Direção, sala de professores, secretaria geral, secretarias de cursos, reprografia, laboratórios, biblioteca, área de circulação entre os blocos, área de convivência, complexo sanitário de estudantes e professores. O mais novo teve a obra concluída em 2019. Embora a nova estrutura tenha sido finalizada recentemente, percebe-se que as normas de acessibilidade não foram atendidas. Os banheiros não possuem barras, os vasos não são adequados, não há demarcação do piso. A única acessibilidade existente são as rampas de acesso ao segundo piso.

³² Os cursos presenciais modulares do PARFOR são organizados em módulos e as disciplinas ministradas nos períodos de férias.

Foto 1 - Entrada do prédio antigo CEST/UEA



Fonte: arquivos CEST/UEA-tefenews.com.br

No ano de 2019, segundo dados obtidos nas secretarias dos cursos, o CEST tinha registrado quatro estudantes com deficiência: um surdo e três com deficiência intelectual. Não se descarta, porém, a possibilidade de ter outros acadêmicos com deficiência que não se identificaram oficialmente.

Em 2018 um estudante cego, apesar de todas as dificuldades, conseguiu se formar na Licenciatura em História. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC destaca alguns desafios enfrentados durante a sua graduação.

Foram quatro anos de lutas e superações. Vivenciei na prática como é difícil para um estudante com algum tipo de necessidade educacional especial superar os desafios... Logo entendi que a cegueira era apenas em meus olhos, mas minha mente estava totalmente iluminada eu tinha total condição de cursar o Ensino Superior. No fundo eu sabia que não seria fácil permanecer na instituição. E isso não demorou a transparecer. Primeira barreira foi à física. Porta com degraus, falta de sinalização, piso liso sem relevo (demarcação), computador da sala de informática sem programa apropriado para alguém com baixa ou sem alguma visão física. Já a segunda barreira foi pedagógica. Na sala de aula não tinha nenhum instrumento que pudesse auxiliar meu acompanhamento das aulas, como: gravador de voz e computador apropriado (BENJAMIN, 2017, p 43).

O relato retrata a realidade vivenciada por estudantes com deficiência no campus da UEA, cenário da pesquisa. Não há Núcleo de Acessibilidade para apoiar o processo de inclusão, entre outros desafios que precisam ser superados para minimizar as barreiras impostas aos estudantes com deficiência. Daí a importância de ouvir as pessoas envolvidas no processo e contar com a sua participação no desenvolvimento deste estudo.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são acadêmicos com deficiência dos respectivos cursos de licenciatura do CEST e alguns dos seus professores. Conforme mencionado, no primeiro

semestre de 2019 havia três estudantes com deficiência intelectual matriculados nos cursos de licenciatura em História, Ciências Biológicas e Geografia, e um surdo na licenciatura de Pedagogia. Os quatro foram convidados e aceitaram participar da pesquisa.

Cabe destacar que conforme o histórico acadêmico, os três estudantes que apresentam deficiência intelectual não estavam seguindo a referência curricular de suas turmas de origem; cursavam disciplinas em outras turmas, devido à quantidade de reprovação por nota. O único que cursava as disciplinas ofertadas no semestre para a turma de origem era o estudante Lucas (surdo) do Curso de Pedagogia. Ele ingressou em 2018, nunca reprovou e segue com a sua turma de origem. No primeiro semestre de 2019, cursou seis disciplinas.

Os demais, que apresentam, deficiência intelectual encontram diversas dificuldades. O estudante João ingressou no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no primeiro semestre de 2016. Até o primeiro semestre de 2021 teve 22 reprovações sendo 13 disciplinas reprovado por nota e nove disciplinas reprovado por falta. Depois de seis anos na Universidade, o estudante ainda tem 37 disciplinas a vencer.

O estudante Paulo ingressou na universidade no primeiro semestre de 2009. Em 2021 completou 12 anos na Universidade. Durante esses anos reprovou em 28 disciplinas, sendo, quatro por faltas e 24 por notas. No momento das observações no primeiro semestre de 2019, o mesmo cursou duas disciplinas. Estava cursando a disciplina observada pela segunda vez. Já havia cursado e reprovado por nota em 2014.

O estudante Pedro ingressou no primeiro semestre de 2012. No primeiro semestre de 2019 cursou três disciplinas. As observações aconteceram na disciplina ministrada pela professora Renata. Até 2021 Pedro reprovou em 24 disciplinas, sendo 23 reprovações por notas e uma por falta.

Para selecionar os professores primeiramente foi feito o planejamento das observações conforme disponibilidade de dias e horários. Após detectar as disciplinas que cada um cursava e estabelecer o cronograma, foi feito convite para cinco professores que ministravam disciplinas para esses estudantes no semestre que foram realizadas as observações, os quais aceitaram participar. Totalizamos, assim, nove participantes, quatro estudantes com deficiência e cinco professores. Os Quadros 3 e 4 apresentam os perfis dos participantes.

Quadro 3 – Perfil dos professores³³

Nome fictício	Idade	Curso	Formação	Tempo de atuação no Ens. Superior
Prof. Vitor	37	Ciências Biológicas	Doutor em Ciências (Botânica)	9 anos
Profa. Manu	43	Ciências Biológicas	Doutora em Bio. Celular e Molecular com Pós-doutorado em Cardiopneumologia-genética e Card. molecular	11 anos
Profa. Renata	39	Geografia	Mestre em Geografia Humana	9 anos
Prof. Miler	44	Pedagogia	Doutor em Educação em Ciências e Matemática	14 anos
Prof. Ney	39	História	Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia	11 anos

Fonte: elaboração própria

Conforme mostra o quadro, todos os professores têm formação em nível de pós-graduação, sendo quatro doutores e um mestre. Suas experiências no Ensino Superior variam de nove a 14 anos.

Quadro 4 – Perfil dos estudantes

Nome fictício/idade	Ano de ingresso	Curso de licenciatura presencial	Período	Tipo de deficiência
João/27	2016	Ciências Biológicas	Desperiodizado	Intelectual
Paulo/41	2009	História	Desperiodizado	Intelectual
Pedro/37	2012	Geografia	Desperiodizado	Intelectual
Lucas/38	2018	Pedagogia	5º período	Surdez

Fonte: elaboração própria

Todos os cursos têm duração de oito períodos para quem segue a referência curricular, exceto Pedagogia que são nove semestres.

3.4 Fases da pesquisa e procedimentos

O presente estudo foi dividido em três fases: *fase preparatória*, *fase sistemática* e *fase interpretativa*. Estas fases são distintas, porém metodologicamente articuladas, e indicam as ações desenvolvidas em cada momento da pesquisa.

A fase preparatória consistiu no contato com a instituição, com os sujeitos participantes e o levantamento inicial da literatura. A fase sistemática, destinou-se à coleta de dados, por meio de instrumentos de registro e procedimentos de observações e entrevistas,

³³ Optamos por não apresentar no perfil a disciplina ministrada para garantir o anonimato dos participantes.

bem como, o levantamento do referencial teórico e documental, conforme serão apresentados a seguir. A fase interpretativa foi o momento de compreender e evidenciar as demandas e a realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência e seus professores.

3.4.1 Fase preparatória

Nessa fase foram seguidos alguns protocolos como documentação escrita à Universidade com o objetivo de apresentar a proposta e solicitar o termo de consentimento para realização da pesquisa e encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética. Todas as fases da pesquisa foram norteadas por cuidados éticos.

De acordo com Teixeira e Oliveira (2010, p. 23), “os cuidados éticos na pesquisa são garantias de direitos e deveres, logo, uma prática de respeito ao outro e à cidadania”. Entre os cuidados éticos, incluem-se, inicialmente, o convite comunicando os objetivos da pesquisa, o uso de pseudônimos garantindo o sigilo dos informantes, a solicitação para a realização da pesquisa (Apêndice A) e o termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE (Apêndice B).

Atendendo às determinações da Resolução de número: 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a proposta foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida ao Conselho de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ e obteve aprovação sem restrições, conforme parecer (Anexo 1).

A seguir foi realizado nas secretarias dos cursos da unidade de Tefé, o levantamento dos acadêmicos com deficiência e dos professores que estavam ministrando aulas para os mesmos no primeiro semestre de 2019. Após este levantamento, o contato com cada sujeito aconteceu de forma individual no próprio CEST, depois da aula e no intervalo, na sala dos professores. Em seguida foram explicados os objetivos do estudo, apresentado e assinado o termo de consentimento livre esclarecido - TCLE (Apêndice B).

3.4.2 Fase sistemática

A pesquisa de campo envolveu, sem necessariamente seguir uma ordem cronológica, três etapas de produção de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações.

A *análise documental* consistiu no levantamento bibliográfico inicial, tendo sido selecionado o referencial teórico básico versando sobre inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Também foi feito o levantamento, seleção e análise de alguns

instrumentos legais e de planejamento da UEA e da unidade de Tefé como: *Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI*, resoluções do Conselho Universitário – CONSUNIV, Projeto Pedagógico de Curso – PPC e outros trabalhos relacionados à temática, inclusive projetos arquitetônicos, de pesquisa, extensão. O material foi apoiado e contrastado com produções científicas e outros documentos do Ministério da Educação e de outras IES.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os estudantes com deficiência matriculados nas Licenciaturas e seus professores. E as observações foram feitas nas salas de aulas onde estudam esses estudantes e outros espaços físicos da unidade acadêmica pesquisada. Esses procedimentos estão detalhados a seguir.

3.4.2.1 Entrevistas

A entrevista semiestruturada, de acordo com Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p. 46), “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Estas autoras acrescentam, ainda, que o roteiro pode contemplar perguntas abertas e fechadas possibilitando ao entrevistado a coparticipação no processo de pesquisa.

Conforme mencionado, no decorrer da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes com deficiência e seus professores. Para as entrevistas foram utilizados dois roteiros, com questões pré-estabelecidas referentes aos objetivos da pesquisa. Para os professores (Apêndice C) as questões se voltam para demandas pedagógicas de ensinar estudantes com deficiência, sua formação inicial e continuada e a política de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, em geral, e na UEA. O roteiro de entrevista com os estudantes (Apêndice D) aborda questões referentes ao seu processo de inclusão na Universidade, interação com professores e colegas, demandas pedagógicas, entre outras.

Antes de iniciar as entrevistas, foi aplicado um roteiro piloto com uma professora do CEST (que já tinha trabalhado com um estudante com deficiência) e um graduado cego (egresso do Curso de Licenciatura em História). Após a aplicação do roteiro-piloto foi feita a exclusão de uma questão no roteiro destinado aos professores. No roteiro dos estudantes não houve alteração. Os dados da entrevista-piloto não foram considerados para efeito da pesquisa.

As entrevistas aconteceram em uma sala da Universidade, e estavam presentes apenas o sujeito e a entrevistadora. O agendamento foi feito antecipadamente, conforme

disponibilidade do participante. As entrevistas foram conduzidas seguindo os respectivos roteiros. Contudo, no final, a palavra foi facultada aos participantes para suas considerações.

Foi facultado aos participantes o direito de interromper a entrevista a qualquer momento bem como, responder somente às perguntas que quisessem. Contudo, os mesmos responderam todas as perguntas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas textualmente, com a permissão dos sujeitos.

Para a entrevista com o acadêmico com surdez, houve um diferencial no procedimento, em respeito à sua diferença linguística. Foi adotado o serviço de um intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa. As perguntas foram feitas pela pesquisadora em Língua Portuguesa e a intérprete em Língua de Sinais. O participante respondeu usando a sua primeira língua e a intérprete fez a tradução consecutiva. A entrevista foi gravada em vídeo e posteriormente transcrita, conforme as demais.

3.4.2.2 Observações

Como mencionado, as observações foram realizadas nos espaços do CEST (Apêndice E) e nas salas de aula dos estudantes com deficiência (Apêndice F). No primeiro caso a observação teve como foco a estrutura física, com foco nos aspectos de acessibilidade, como: rampas de acesso e inclinação, portas, pisos, banheiros, iluminação, sinalização, quadro de avisos, condições estruturais do prédio, ventilação, iluminação, limpeza, decoração, recursos tecnológicos, conservação e distribuição dos móveis, acústica das salas, condições das carteiras e equipamentos, comunicação e informação. Os espaços foram fotografados e posteriormente analisados.

Na sala de aula, inicialmente nosso propósito era desenvolver a observação participante. A característica distinta deste tipo de observação, como discutido, é que admite a participação ativa do pesquisador nos fenômenos estudados. Ou seja, ele interage com os atores do campo. Entretanto, mantendo os princípios éticos, foi necessário, conforme alertam Lüdke e André (1986) revelar ao grupo no início da pesquisa a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo.

Para acompanhar as aulas na sala comum e no laboratório, bem como, as atividades avaliativas, foram realizadas quatro a nove horas aulas de observação em cada uma das cinco disciplinas. Antes de iniciar as observações foi feito contato com os professores para autorização e a estipulação do cronograma de observação. Em cada sala de aula os objetivos

da pesquisa foram apresentados para a turma. Eles acharam interessante e demonstraram uma boa aceitação.

O procedimento básico de observação era acompanhamento com anotações na matriz de observação (Apêndice F). Foi preciso fazer adaptação de acordo com a situação que ocorria em cada sala. Em algumas aulas a observação se limitou em descrever os acontecimentos que envolviam o estudante com deficiência, em outras o professor proporcionou uma interação. Na sala do professor Miler com o estudante Lucas (surdo), por exemplo, como a Universidade ainda não tinha contratado um intérprete, me propus auxiliá-lo no processo de comunicação.

As observações aconteceram no primeiro semestre de 2019, nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme os horários de aula dos estudantes com deficiência e negociação prévia com o professor. Esperava o professor chegar para entrarmos na sala. Sentava normalmente juntamente com os estudantes, conforme a organização das carteiras. Ou seja, em algumas turmas organizadas em fileiras e outras em círculos. Os pontos observados eram anotados na matriz de observação durante cada aula. No caso do estudante Lucas, em que precisei interagir diretamente com ele, as anotações foram feitas após a aula.

Quadro 5 – Observações realizadas

Curso de licenciatura	Professor (a)	Estudante	Quantidade de aulas observadas (cada aula, 50 min)
Ciências Biológicas	Vitor	João	09 aulas
	Manu		09 aulas
História	Ney	Paulo	04 aulas
Geografia	Renata	Pedro	09 aulas
Pedagogia	Miler	Lucas	04 aulas

Fonte: elaboração própria

As aulas do professor Vitor aconteciam na sala comum e no laboratório de Biologia. Para as aulas no laboratório a turma era dividida em dois grupos; desta forma, as observações aconteceram no grupo que estava o estudante com deficiência.

Essa fase da pesquisa possibilitou o envolvimento direto com a realidade e conhecer melhor questões diretamente relacionadas à temática, como os recursos utilizados por professores e estudantes, a interação dentro das salas, estratégias, avaliação e outras observações relevantes. Os dados produzidos nas observações foram detalhados posteriormente e organizados no Capítulo IV.

3.4.3 Fase interpretativa: procedimentos de análise de dados

De acordo com Oliveira e Neto (2012, p. 163), “processo de sistematização e análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada”. Assim, para análise de dados, foram utilizadas algumas das técnicas da *Análise de Conteúdo* propostas por Bardin (1995), a saber: a pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial³⁴.

A *pré-análise* consiste na seleção e organização dos dados oriundos dos documentos, das entrevistas e das observações. Para a seleção dos documentos e das observações na Universidade foram considerados alguns pontos destacados na matriz de observação destinada à Universidade (Apêndice E). A organização das observações nas salas de aula foi feita conforme a matriz de observação destinada à sala de aula (Apêndice F) e para organizar as entrevistas utilizamos quadros para facilitar a descrição e a interpretação nas fases posteriores.

A *descrição analítica* consiste na seleção dos dados, separando-os inicialmente, por categorias pré-estabelecidas com base no roteiro, conforme os objetivos da pesquisa para facilitar a interpretação. Desta categoria analítica, novas categorias surgiram a partir das entrevistas e observações na sala de aula e na Universidade.

A fase de *interpretação referencial* é quando acontece a triangulação dos dados oriundos dos documentos, das observações e das entrevistas. Ou seja, emergem no texto as trilhas metodológicas adotadas e interpretação dos dados de cada categoria de análise, dialogando com os autores e documentos, problematizando e refletindo sobre o contexto e a realidade evidenciada por meio das falas dos participantes e das observações de campo. “A partir das categorias de análise construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p.163). Assim, apresentamos as “tessituras da inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano acadêmico: entrelaces de vozes e percepções”.

³⁴ A autora trabalha com várias técnicas de análise, contudo, neste estudo elegemos essas três por considerar suficientes para garantir uma organização lógica e integrada dos dados coletados.

4 TESSITURAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ACADÊMICO: ENTRELACES DE VOZES E PERCEPÇÕES

Este capítulo traz uma discussão derivada da pesquisa de campo, tendo como base, conforme descrito, entrevistas realizadas com estudantes com deficiência, professores, bem como observações de aulas. Entre a miríade de dados obtidos, destacamos alguns pontos que consideramos mais relevantes frente aos objetivos do estudo. Por meio das análises e reflexões desenvolvidas fomos tecendo uma discussão no sentido de evidenciar as vozes da comunidade acadêmica no *lôcus* da pesquisa, o Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST, visando contribuir com transformações necessárias no processo de inclusão no cotidiano acadêmico desta instituição de Ensino Superior. No âmbito desta análise identificamos dez categorias temáticas, conforme resumido no Quadro 6.

Quadro 6 – categorias temáticas

Categorias temáticas
Reflexões iniciais sobre o processo de inclusão no cotidiano acadêmico do CEST
Desafios
Demandas
Necessidade de transformação da prática docente
A formação dos professores entrevistados e perspectivas de formação atuais
Diferenciação pedagógica e avaliação
Suporte aos professores e estudantes
Recursos pedagógicos e tecnológicos
Avaliação dos professores sobre a implantação da política de inclusão no CEST
Acessibilidade física

Fonte: elaboração própria

4.1 Reflexões iniciais sobre o processo de inclusão no cotidiano acadêmico do CEST

No Capítulo I tecemos uma discussão sobre inclusão educacional, com base na literatura da área e documentos legais. Agora, vamos destacar as concepções dos professores sobre o tema e como os estudantes se encontram neste processo. Daremos destaque também à preparação dos professores para receber os estudantes com deficiência na universidade.

Inclusão é a oportunidade de se desenvolver, nesse caso, academicamente juntamente com o restante da turma que não tem essas dificuldades especiais (PROF. VITOR).

Seria viabilizar a participação efetiva de pessoas que talvez tenham algum tipo de limitação e que se não tiver esse apoio e suporte não conseguiriam participar de forma ativa nesse meio e conseguir assimilar as informações que são disponibilizadas nesse meio (PROFA. MANU).

A inclusão significa possibilitar os mesmos direitos das pessoas que têm alguma necessidade especial assim como os outros também, mas de uma forma diferente. Então, inclusão é ele poder participar da vida, seja universitária, seja social, da forma como a pessoa quer.[...] Então acho que é isso. Entendo inclusão dessa forma, não negar o direito da pessoa, de escolha, de querer vivenciar a universidade, de querer vivenciar a parte social (PROFA. RENATA).

Inclusão é permitir que aquele estudante não se sinta e não efetivamente seja excluído do processo de ensino-aprendizagem. A inclusão é não delimitar barreiras para que o sujeito desenvolva suas potencialidades que na nossa perspectiva aqui do curso podem ser buscadas de maneiras diversas, não só por um caminho. Há outras possibilidades e cabe a nós enquanto formadores buscar esses outros caminhos que são aqueles que aproximam esses estudantes da possibilidade de aprender, sem sentir fora do processo. A inclusão tem essa complexidade (PROF. NEY).

[...] O incluir é dar condições para que ele de fato seja incluído (PROF. MILER).

Promover um ambiente educacional inclusivo implica, de fato, proporcionar igualdade de oportunidades. Ou seja, a garantia da equidade, eliminando as barreiras para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo os que apresentam uma deficiência. Mas será que esses se sentem de fato incluídos na Universidade?

Eu gostaria que nós deficientes tivéssemos uma inclusão. É importante para que haja esse desenvolvimento aqui na UEA. Não quero me sentir só. É importante que haja essa cobrança das leis para que as leis sejam cumpridas. É importante que todas as leis referentes às pessoas com deficiência sejam cumpridas. É importante que nós surdos tenhamos esse direito de termos o atendimento. O AEE e a ajuda das interpretes. Para termos um desenvolvimento melhor precisamos ser olhados de uma forma diferente porque isso é importante para a nossa relação aqui (EST. LUCAS/SURDO).

Eu me sinto incluído, por exemplo, quando o “colega” me ajudava quando era tempo das provas e tempo dos trabalhos de grupo (EST. PEDRO/DEF.INTELECTUAL).

Entre os estudantes há os que se sentem incluídos quando contam com a cooperação dos colegas; enquanto outros ressaltam que desejam que a inclusão seja efetivamente garantida no ambiente acadêmico. O estudante Lucas destaca a necessidade de ter uma atenção diferenciada, lembrando que a legislação voltada para a inclusão da pessoa com deficiência não está sendo cumprida na universidade.

Eu preciso está sempre cobrando. Eu preciso que a lei seja cumprida. Isso é importante (EST. LUCAS/SURDO).

Esses dados mostram que o CEST ainda precisa passar por avanços em diversas dimensões que perpassam pela estrutura física, formação docente, disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva, implantação de núcleos de suporte, entre outros aspectos. A preparação da Universidade para receber os estudantes com deficiência é uma ação fundamental no processo de inclusão educacional.

Como em outras instituições, no CEST, os desafios começam quando os professores se deparam com acadêmicos com deficiência em suas turmas, sem terem recebido nenhum tipo de orientação, o que foi confirmado pelos cinco docentes entrevistados.

Não. Não houve nenhuma preparação (PROF. VITOR).

Nenhuma preparação, orientação ou informação do tipo: você vai receber uma pessoa com algum tipo de limitação; não, nunca tive essas informações (PROFA. BIA).

Não tivemos nenhuma preparação e até hoje nós não temos...nós não estamos preparados para recebê-los (PROFA. RENATA).

Nós não estamos preparados mesmo que queiramos, infelizmente, é triste dizer isso (PROF. MILER).

Os relatos mostram que a universidade ainda não prioriza a preparação dos professores, ação básica para o processo de *inclusão*. Ainda é comum no cotidiano acadêmico alguns professores entrarem em suas salas de aula e se depararem com um estudante com deficiência, sem ao menos terem sido informados.

É importante ressaltar, porém, que alguns estudantes ingressam nas universidades e não se declararam no ato da inscrição e da matrícula, pessoa com deficiência. O que justifica essa falta inicial de informação aos professores. Entretanto, a partir do momento que este estudante é identificado passa ser de responsabilidade da instituição, por meio da gestão e coordenação de curso, orientar os professores. No caso dos quatro estudantes participantes da pesquisa, dois se identificaram com deficiência no ato do ingresso e dois entraram na seleção geral³⁵.

Quando devidamente informada no momento de ingresso, a universidade tem atendido às solicitações dos estudantes com deficiência, garantindo a acessibilidade por meio de adaptações no vestibular. O estudante João, com deficiência intelectual, solicitou uma ledora para acompanhá-lo no ato da prova, por ter maior facilidade em compreender com a leitura oral feita por outra pessoa. Mesmo sendo comum o apoio de o leitor ser destinado somente ao cego, o pedido do estudante foi atendido.

Teve a minha ledora. Ela lia a prova pra mim aí eu respondia. Minha prova foi oral. Ela lia as perguntas e eu ia respondendo pra ela. Eu respondia no papel escrito, no cartão resposta. O cartão resposta ela teve que sair da sala pra eu poder redigir. Ela só podia ler pra mim, só. Ledora (EST. JOÃO/DEF. INTELECTUAL).

Sim. Teve intérprete. Tudo certo (EST. LUCAS/SURDO).

³⁵ Eles optaram pela inscrição no vestibular na livre concorrência e não declararam possuir alguma deficiência.

O estudante surdo também teve a sua solicitação atendida. Além da intérprete de Libras, o estudante anexou junto à sua prova uma solicitação de correção diferenciada, em respeito a sua diferença linguística, conforme as determinações do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005b). Atender às necessidades específicas de cada estudante no vestibular contribui com a ampliação do acesso de pessoas com deficiência na universidade. Contudo, enquanto as políticas e práticas inclusivas não se concretizarem no cotidiano do CEST, os professores seguem com tentativas e erros.

Eu tento fazer a inclusão nas minhas aulas, mais por experiência, que é muito pouca, troca de informações com alguns colegas, que também passam por essa situação e infelizmente na tentativa e erro. Mas, eu não tenho nenhum fundamento teórico para poder fazer uma inclusão mais efetiva (PROFA. MANU).

Para além da preparação para receber esses estudantes, os professores demandam, também, conhecimentos teóricos e práticos, para enfrentar outros desafios que apresentamos a seguir.

4.2 Desafios

A profissão docente atual, em todos os níveis de ensino, exige reflexões constantes sobre processos que envolvem o ato de aprender e ensinar no contexto da diversidade. Conforme discutido no Capítulo II, o Ensino Superior vem ampliando cada vez mais o acesso de estudantes com deficiência. Contudo, os professores entrevistados, pelo fato de não se sentirem preparados, apontaram que suas experiências constituem desafios, e em alguns casos são frustrantes.

Bom, trata-se de um grande desafio. A gente já tem muitas atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão. Então, quando você dentro o ensino ainda tem um estudante, aluno, que necessita de olhar diferenciado, às vezes até um olhar mais particular, isso é uma dificuldade extra para o nosso trabalho. A minha experiência é um pouco trabalhosa. Até agora só tive essa experiência de um aluno especial e a gente vai desenvolvendo o que pode (PROF. VITOR).

A experiência que a gente tem como professor universitário é frustrante, porque você sabe que ele está ali, que ele tem algumas necessidades, que é diferente dos outros alunos, mas e aí? O que fazer pra poder realmente auxiliar na construção do conhecimento daquela pessoa que entende, a gente sabe ele que entende e compreende a vida, a Universidade, sob outra perspectiva? (PROFA. RENATA).

A sobrecarga que a presença desses estudantes acarreta vem sendo colocada como um dos desafios a serem superados. No entanto, as diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem e comunicação não devem ser consideradas como um trabalho extra, porque não estamos em um sistema de ensino supostamente “ideal” e homogêneo. A nossa profissão

exige saberes necessários para atuarmos no contexto que deve ser inclusivo e aberto às diferenças humanas. Mesmo não tendo todas as respostas, precisamos sair da nossa zona de conforto e buscar novos conhecimentos, porque a mudança é necessária.

Os desafios para trabalhar com estudantes com deficiência são retomados pelo professor Vitor problematizando o papel da universidade para eles.

O maior desafio é entender a que se presta o curso superior e qual é o objetivo de um curso superior para um aluno especial.

--- Como assim professor? Aluno especial tem que ter um curso diferente dos outros?

--- Não. Não é bem isso que quero dizer. O que eu quero dizer é o seguinte: nós temos um aluno que está com muita dificuldade, muita dificuldade. E eu particularmente não consigo vê-lo progredindo na faculdade, mas, eu vejo que ele se beneficia, agora se beneficia o suficiente para sair da universidade para virar um professor, por exemplo? Ensinando biologia? eu não tenho certeza. Falta um pouco de linha mestra pra nós, porque existem uma série de deficiências que podem ser contornadas e tem um belo profissional, mas, talvez tem alguma deficiência que não seja possível. E aí o professor acaba ficando com um peso muito grande e a gente não encontra qual é o nosso verdadeiro papel frente a determinados alunos. Porque em se tratando de inclusão se trata de um esforço extra pra fazer com que o aluno acompanhe e tenha uma formação adequada. Isso não nos é dado. Já pedimos várias vezes para Reitoria uma posição, uma palavra, das administrações mais superiores, sobre o que se espera de um professor, nesse caso particular, não no caso de inclusão. Então a gente fica sem saber muito pra onde vai e isso influencia muito na nossa dificuldade de auxiliar o aluno porque a gente não sabe nem pra onde tem que ir (PROF. VITOR).

Há um questionamento legítimo na fala do professor, referente ao fato de que embora todos tenham direito de ingressar no Ensino Superior, nem todas as pessoas, tenham ou não uma deficiência, têm condições ou habilidades para serem bem-sucedidas em todos os cursos e profissões, e essa diferenciação é marcante, dependendo do tipo de deficiência e a área de atuação escolhida. Por outro lado, precisamos considerar, entretanto, que, em muitos casos, uma flexibilização e diferenciação no ensino poderia levar ao sucesso acadêmico de alguns alunos que fracassariam por métodos tradicionais, conforme mostra o relato da professora Manu.

Esse aluno está comigo na disciplina que é do primeiro período. E assim como ele vários outros alunos fazem essa disciplina: 3, 4, 5 vezes. Então é complicado dizer sobre o desempenho porque outros alunos mesmo sem deficiência ficam retidos. Então, você olhando de fora ele não é diferente dos demais. Está retido como vários outros (PROFA. MANU).

Se por um lado, há a questão de capacidade e condições individuais, por outro o processo de aprendizagem depende da metodologia de ensino utilizada. O fracasso na universidade e na profissão pode ser derivado da falta de oportunidades para aprender ou de não se encontrar na profissão apropriada. Daí a importância de uma orientação acadêmica,

porque cursar uma faculdade representa a concretização de objetivos que esses acadêmicos estabelecem para suas vidas, como relata o estudante Paulo.

Eu quero acabar e quero também ser um professor e ter alguma coisa na minha vida. Logo de primeiro eu encontrava dificuldade de falar. Melhorou agora, graças a Deus (EST. PAULO/DEF. INTELECTUAL).

Retomando as reflexões do professor Vitor sobre o desafio de compreender o objetivo de um curso superior para um estudante com deficiência, há que se considerar que o movimento inclusivo ainda é relativamente recente na universidade. Contudo, os motivos da escolha dos cursos são comuns a qualquer estudante e devem ser levados em consideração.

Bom, eu sempre gostei de detalhamento, sempre gostei de coisinhas pequenas, micro, nessa linha. [...]Aí eu me perguntava, porque aquilo é daquele jeito. Aí eu gostei. Gostei muito, de Biologia. (EST. JOÃO/DEF. INTELECTUAL).

Porque eu queria conhecer mais a história. (EST. PAULO/DEF. INTELECTUAL).

Porque eu gosto do curso de Pedagogia (EST. LUCAS/SURDO).

Eu me dava muito bem nessa matéria. Uma professora me falou assim: “o que você quer ser quando terminar o ensino médio”? “O que você vai querer ser para o futuro”? Aí eu falei assim, geógrafo (EST. PEDRO/DEF. INTELECTUAL).

A fala da professora Renata, a seguir, retoma o questionamento feito pelo professor Vitor sobre o objetivo de um curso superior para um estudante com deficiência. Ela, assim como outros docentes, entende que a universidade é importante para a formação humana, de modo geral, e não apenas para capacitar os estudantes para o mercado de trabalho.

Eu vejo assim: qual é o papel da Universidade? Não tenho estatística, mas para a maioria a Universidade é vista como só formação profissional para o mercado de trabalho. E eu entendo a Universidade como algo muito maior do que isso. Para a formação de pessoas, para a formação do ser humano. Então, alguns perguntam: o que uma pessoa com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem está fazendo na Universidade? Se a gente for pensar do ponto de vista do mercado de trabalho a gente vai ficar mais frustrada ainda, só que eu vejo que o papel da Universidade é uma formação para o ser humano. Então com certeza por mais que de repente esse nosso aluno não vai chegar numa sala de aula, e não vá ministrar aula, em termos de vivencia dele, de ter melhorado em termos de ser um cidadão melhor e saber dos seus direitos que é uma preocupação da Geografia Crítica, da formação do cidadão, dele compreender um pouco a sua realidade de vida, seus direitos, seus deveres também, com certeza isso ajudou muito. Então, eu vejo assim também. Defendo aqui, essa importância de abrir espaço para as pessoas com necessidades especiais de estarem presentes na Universidade não só visando essa questão do emprego, mas também da visão de uma sociedade mais justa de uma melhoria da qualidade de vida dele da família dele, de compreensão da vida mesmo. Então fechando aí nessa parte. O bem que fez pra ele! Então, a Universidade tem esse papel mesmo (PROFA. RENATA).

O papel social da universidade não se restringe à transmissão dos conteúdos curriculares, oferecendo inúmeros benefícios para a pessoa com deficiência através das

vivências no cotidiano acadêmico, tais como desenvolver habilidades sociais, oportunidades para ampliar sua visão de mundo, entre outros. O destino que o estudante com ou sem deficiência vai dar ao diploma, tem que ser opção dele e não de limitações impostas pela universidade. Ou seja, cada um tem o direito de escolher se a sua formação será orientada para o trabalho na área ou não. Após formados, existem outras possibilidades que vão além da atuação em sala de aula. Esses estudantes podem, por exemplo, auxiliar na construção de materiais pedagógicos, EAD, entre outras possibilidades de seus interesses. No caso do estudante surdo, o mesmo já atua no Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino Municipal com o ensino de Libras.

Assim, percebemos que os desafios apontados por alguns professores perpassam pela necessidade de transformação profissional, bem como, pela obrigação da universidade atender as suas demandas referentes a inclusão educacional dos estudantes.

4.3 Demandas

No decorrer das entrevistas foi solicitado aos professores e estudantes que apontassem suas demandas. Essas, se atendidas, facilitariam o processo de inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade. Em suas falas os professores demandaram, entre outros aspectos, formação profissional, orientação sobre como receber os estudantes com deficiência, e informações sobre diferentes necessidades educacionais especiais.

Uma formação em termo de metodologia mesmo (PROFA. RENATA).

Acho que uma formação básica, pelo menos uma formação geral, sobre como receber e também essa geral que especifica um pouco, pelo menos as formas mais comuns de dificuldades em cada tipo de especialidade, isso seria interessante. Estou falando de um curso ou minicurso, de uma coisa mais formativa mesmo, para o professor se preparar pra isso (PROF. VITOR).

Primeiro, uma formação que pudesse pelo menos esclarecer quais são os tipos de deficiência e a melhor forma de tentar atender a qualquer tipo de deficiência ou limitação sem excluir esse aluno do grupo. Porque uma coisa é você dar uma aula pra todo mundo tendo ou não deficiência, outra coisa é você chamar essa pessoa com deficiência e falar: olha vou te dar uma aulinha a parte. Mas, como identificar as diferentes necessidades e a melhor forma de ter resultados positivos frente a essa variedade de deficiência? Talvez algumas orientações pudessem me ajudar bastante no trabalho com esse aluno (PROFA. MANU).

A gente precisa ter um entendimento dos processos no que se refere às dificuldades de aprendizagem nos seus mais diversos pontos. (PROF. NEY).

Eu diria que a primeira questão é essa, preparar o professor dele, volto a falar, eu vou falar coisas viáveis. Não vou falar uma especialização, não. Um curso de capacitação, não. Alguns minicursos ajudariam muito porque o professor

universitário é autônomo. Eu diria, uma pessoa capacitada fazer um minicurso de uma tarde para determinadas situações que o professor vive, teria que ser algo personalizado. Primeira questão é essa, preparar o professor mesmo que de maneira limitada, mas já vai ser uma força. Segundo, trazer as tecnologias (PROF. MILER).

A demanda de uma formação de professores mais qualificada para o ensino inclusivo vem sendo abordada por inúmeros autores. Nas palavras de Cruz e Glat (2014, p. 3), “apesar de todas as pesquisas que, há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram”. Para Capellini e Mendes (2004, p. 2), “a complexidade do processo de ensino-aprendizagem está de modo geral relacionada à formação precária dos professores que somente dominam os métodos passivos”.

Assim, destacamos que a formação inicial e continuada de professores na perspectiva de um desenvolvimento contínuo de saberes, envolve a convivência humana em articulação com o fazer educativo. Os processos de formação precisam levar em conta as atuais demandas dos professores e dos estudantes. Conforme uma entrevistada ressaltou:

nós estamos em um ambiente onde o ensino é tradicional e muito engessado. Então, como você vai trabalhar de uma forma mais flexível às peculiaridades dos alunos com deficiência se o método do ensino é tradicional? Então, eu acho que é uma dificuldade” [...] (PROFA. MANU).

Eu gostaria de ter uma formação mesmo. Uma preparação, alguém que poderia mostrar pra a gente quais são as metodologias que nós poderíamos trabalhar e utilizar pra esses alunos porque alunos com necessidades especiais abre-se um leque, tem alunos com necessidades de audição, de visão, a questão do nível de desenvolvimento cognitivo um pouco mais baixo (não sei nem se eu poderia estar usando esse termo). Mas, nesse sentido mesmo de explicar pra a gente como essas pessoas percebem a vida, como que é o sistema de aprendizagem, como elas aprendem? Como que elas compreendem essa realidade.

Então, eu não sei direito, eu tenho alguns questionamentos. Mas, eu ainda não procurei espontaneamente nada pra ler sobre isso. Então o que me auxiliaria muito enquanto professora universitária era uma preparação mesmo, tanto teórica como prática pra saber lidar com esses alunos (PROFA. RENATA).

No contexto universitário, os docentes têm autonomia para escolher seus métodos pedagógicos. Entretanto, alguns sentem dificuldades em propor estratégias de ensino diferentes do que receberam em sua formação. Dessa forma, continuam reproduzindo práticas excludentes herdadas de um modelo que historicamente se desenvolveu sob uma lógica cartesiana, que exclui estudantes que não atendem ao padrão considerado “normal” produzindo e reproduzindo desigualdades. Conforme aponta Duk,

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a

não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. Da mesma forma, a formação inicial e continuada de professor(a)s se caracteriza por uma relação pobre com os problemas e as situações enfrentadas pelos docentes nas suas práticas de sala de aula ou na vida escolar. Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas (DUK, 2006, p. 24).

Aliada às situações já mencionadas, podemos dizer que a ineficiência nos processos de formação de professores, congregada à falta de uma preparação adequada para atuar na perspectiva da educação inclusiva, resulta diretamente, na dificuldade de adequação das práticas pedagógicas.

4.4 Necessidade de transformação da prática docente

As práticas pedagógicas refletem diretamente no processo de ensino aprendizagem de estudantes com e sem deficiência, conforme relatam alguns estudantes entrevistados.

O quê? minha nossa! Pra mim, a metodologia de alguns professores. Metade da sala fica de cabeça baixa quando sai da sala de aula. Eu já percebi isso que não é só comigo. Metade da sala vai pra PF (prova final) e quando a gente vai pra PF cai tudo. Aí o professor ainda diz assim, tá aqui a folha pra vocês e ele diz assim na maioria das vezes, ele não tá olhando pra a gente. Por isso essa foi uma das dificuldades da metade da turma todinha e isso não acontece só com um professor (EST. JOÃO/DEF. INTELECTUAL).

Os professores têm que ter dedicação com os alunos que precisam de ajuda. Tem uns que só querem saber de cassetar os alunos. O aluno já tem dificuldade e com deficiência pior ainda (EST. PEDRO/DEF. INTELECTUAL).

Essas falas mostram que a demanda em questão não é específica deles, uma vez que parte da turma também vivencia as mesmas situações. Os professores, por sua vez, reconhecem a necessidade de transformar suas práticas.

A gente precisa se dedicar mais e às vezes parar um pouco do tempo que você tem pra planejar a sala de aula pra planejar atividades mais particulares, mais específicas (PROF. VITOR).

A experiência que eu tenho com ele, desse rapaz é absurda é comovente. Porque ele trabalhava além dos outros e recebia menos. [...] Isso me amargura, isso me deprime, porque nenhum aluno meu, nenhum, é tão aplicado quanto ele e foi o que absorveu menos de mim em termos de conteúdos, teóricos, metodológicos, epistemológicos. Isso me amargura até hoje e eu não sei como amenizar essa lacuna, mas o esforço é comovente, me emociono em falar. Em linhas gerais quando você for sistematizar eu diria isso. Ele trabalha dez vezes mais e recebe dez vezes menos (PROF. MILER).

O processo de ensino e de aprendizagem exige esforço de ambas as partes, professor e estudantes. O desenvolvimento de uma aula inclusiva exige do professor planejamento e

reflexão sobre suas ações para atender de forma justa as demandas de toda a turma. A preparação, bem como, a busca por novos saberes deve ser constante se queremos responder questionamentos como os da professora Renata.

Mas, como traduzir esse ensino que é a ciência, é um ensino científico, com um aluno que vê e observa a realidade de uma outra forma? Então, acho que a gente ainda tem muito que aprender. Eu não diria que a gente está nem caminhando. Eu diria que praticamente não saímos do lugar (PROFA. RENATA).

Enquanto não avançarmos com o desenvolvimento de boas práticas os estudantes com deficiência continuarão sentindo os efeitos de um ensino e de atitudes que os excluem no cotidiano acadêmico. Os destaques dos estudantes João e Lucas, novamente evidenciam a necessidade de transformação nas práticas educativas.

No geral é isso que eu acabei de falar. É a metodologia e a atitude. São essas duas coisas que eu vejo que precisam mudar (EST. JOÃO/DEF. INTELECTUAL).

Com o professor que ensina só falando. Às vezes só fala rápido demais. Então há muita dificuldade nisso. Precisa que os professores também tenham essa interação de aprender para que eu possa aprender melhor o português e entender. A dificuldade maior são os professores, não sabem Libras, só oralizam rápido (EST. LUCAS/SURDO).

A Educação Bilíngue de surdos é uma possibilidade no sistema educacional brasileiro. Contudo, para se tornar realidade ainda demandará um aprimoramento na formação de professores bilíngues, principalmente para atuarem no Ensino Superior. No entanto, mesmo sem ter o domínio da língua de sinais o professor ao compreender as demandas inerentes a essa característica diferenciada, pode desenvolver práticas capazes de alcançar esse acadêmico, bem como, contribuir para um melhor desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes.

4.5 A formação dos professores entrevistados e perspectivas atuais de formação

Ao serem questionados sobre sua formação, os professores entrevistados disseram que não foram qualificados para atuar no contexto de inclusão de estudantes com deficiência. Estas lacunas vão desde como se referir a pessoa com deficiência até as dificuldades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem desses estudantes.

Eu não tive essa formação, fiz licenciatura, mas foi no final da década de 1990 início dos anos 2000. Na época não se falava de educação inclusiva, pelo menos eu não lembro disso da graduação e depois na pós graduação nunca me foi colocado uma disciplina opcional que seja, disciplinas relacionadas com a inclusão. Então, na minha formação eu nunca tive qualquer orientação específica quanto a esse assunto.

Seria interessante, mas, eu não fiz nenhum tipo de capacitação ou de formação voltada pra inclusão (PROFA. MANU).

Houve uma ou outra palestra. Mas, isso não é formação. Não considero isso formação (PROF. VITOR).

Não participei (PROFA. RENATA).

A Universidade deve até desenvolver, mas eu particularmente, porque o meu centro é do interior, eu nunca recebi. Mas volto a dizer sempre estamos sensíveis, mas nunca recebi, nunca vi (PROF. MILER).

No CEST têm sido realizados vários eventos abertos para toda a comunidade acadêmica com a perspectiva de formação continuada para a inclusão. No entanto, cabe destacar que esses geralmente são iniciativas de alguns professores e não uma política de formação continuada determinada pela universidade.

Entendemos que palestras, eventos, minicursos, e demais formas de compartilhar conhecimentos também fazem parte de formação continuada e podem contribuir com mudanças significativas nas práticas e atitudes, dentro e fora da sala de aula. Entretanto, alguns professores não se dispõem a cancelar suas aulas por um dia ou dois para participar de eventos, por acharem que isso irá prejudicar o desenvolvimento do conteúdo e/ou por não considerar a importância do evento no processo de sua formação continuada e dos estudantes. Assim, perdem as oportunidades de, pelo menos, acessarem informações básicas fundamentais sobre o processo de inclusão educacional. Alguns professores têm percebido essas mudanças, como destacou o professor Ney.

A partir do momento que a legislação começou apertar mesmo demais, eu comecei a participar principalmente nos fóruns de reformulação do PPC36, já por duas vezes tenho presidido as reuniões de reformulação do PPC do curso e aí nós temos entrado em contato com a legislação, a discussão com a CAE37 tem avançado nesse sentido de esclarecer várias dúvidas e a gente tem tentado inserir essa discussão da educação inclusiva no PPC do Curso de História. Então tem mudado no sentido que a gente tem compreendido melhor esses processos e tem buscado a inserção, principalmente da disciplina de Educação Especial no seio do nosso PPC (PROF. NEY).

É sabido que a formação de professores para a inclusão está determinada na política e deve ser implantada pelas instituições de ensino, no caso, a universidade. No entanto, destacamos que esta formação também deve ser uma busca de cada profissional. Em outras palavras, cabe aos professores serem protagonistas neste processo, como propõe, por exemplo, o professor Ney.

Aquela que nós fazemos no começo de todo semestre, aquelas semanas pedagógicas que as vezes só um ou dois dias, aquilo ali poderia ser um ponta pé inicial pra a

³⁶ Projeto Político Pedagógico.

³⁷ Coordenação de Apoio ao Ensino.

gente pensar nessa educação inclusiva de uma maneira que ela atravesse todos os cursos do CEST. Seja os cursos de Humanas, seja o curso de Exatas. Isso aí pode ser uma proposta inclusive que a gente possa pensar no Conselho, esse assunto sempre passa por lá, mas assim, como ninguém é especialista aí tem a dificuldade de alguém abraçar e levar pra frente (PROF. NEY).

Conforme viemos discutindo, em grande parte, práticas pedagógicas excludentes estão relacionadas à formação inadequada ou insuficiente de professores para atuarem na perspectiva inclusiva. Por outro lado, devemos também considerar a representação estereotipada que se cria em relação ao estudante com deficiência no Ensino Superior. Para Duk (2006), a atualização profissional dos professores tem resultado em poucas transformações nas práticas docentes e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Todos os países têm ações dirigidas à formação e atualização de professores e professoras, porém, estudos demonstram certo consenso quanto ao fato de, em geral, ainda serem poucas as mudanças nas práticas de ensino que podem ser consideradas significativas assim como não houve melhoria relevante na qualidade da aprendizagem para a maioria dos estudantes (DUK, 2006, p. 24).

As ações de formação da universidade precisam ser ampliadas e direcionadas com foco nas demandas docentes. O Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI³⁸ (2017-2021) compromete a “garantir a formação continuada para os professores e funcionários, por meio dos Núcleos de Acessibilidade” (UEA, 2017, p. 220). Porém, até o presente, esses núcleos ainda foram implantados na UEA. Vale lembrar que nós professores também somos responsáveis pela elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs³⁹ e as referências curriculares precisam atender às demandas da Educação Básica.

Nos alunos que nós estamos formando, que eles já sejam formados a partir de bases teóricas e práticas principalmente dessa educação inclusiva. Isso parte muito da reformulação do PPC que nós estamos fazendo aqui, para eles saírem daqui com o entendimento bem maior, com uma visão bem maior do que nós mesmos temos sobre esse tema (PROF. NEY).

Conforme a fala do professor Ney, os cursos de Licenciatura em História e em Ciências Biológicas inseriram a disciplina Educação Especial Inclusiva na última reformulação do PPC. Os currículos devem ser reformulados em termos teóricos e práticos, levando em conta que devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais.

³⁸ Este plano estabelece também que o programa de Capacitação Docente, compreende “programas *Stricto Sensu*, atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas realizadas em nível estadual, nacional ou internacional” (p. 174).

³⁹ Ao analisar os PPCs dos Cursos de Licenciatura do CEST, constatamos que apenas os Cursos de Pedagogia e Letras possuem a disciplina, “Educação Especial e Inclusiva” nas suas matrizes curriculares.

4.6 Diferenciação pedagógica e avaliação

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas demanda dos professores conhecimentos específicos para fazer as adequações e diferenciações necessárias no processo de ensino e de aprendizagem. Vale ressaltar que não se trata de criar uma metodologia específica para estudantes com deficiências; ao contrário, a diferenciação do ensino facilita a aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, como constatado pelas respostas dos professores entrevistados, esta prática ainda não é amplamente adotada.

Eu faço muito pouco, exatamente por causa da falta de tempo, de você ter que parar um curso pra olhar particularmente um aluno (PROF. VITOR).

Não. Eu não faço qualquer diferenciação. Eu não uso nenhuma estratégia diferenciada para ele. A única estratégia que eu já tentei, mas, não obtive resultado satisfatório, foi fazer uma prova diferenciada pra ele. As questões eram as mesmas as perguntas eram bem objetivas e curtas. Então, eu não uso nenhuma ferramenta especial (PROFA. MANU).

Não. Eu acho que não chega ser uma diferenciação, mas algumas nuances de adaptação (PROF. NEY).

Com base no conceito de “igualdade”, proposto pela Constituição Federal de 1988, que foi por muitos interpretado de forma equivocada, alguns profissionais entenderam que tinham que tratar todos iguais e providenciar os mesmos apoios e recursos para os estudantes. Contudo, o Decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001b), que resultou da “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, realizada em 1999, determina a obrigatoriedade da diferenciação de estratégias educacionais para promover a inclusão e acessibilidade.

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado-Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (BRASIL, 2001b, p. 209).

Atualmente se reconhece que a flexibilização e “individualização” do processo de ensino é fundamental para promover a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Marin e Braun (2013) alertam que ao adotar estratégias pedagógicas individualizadas é importante que seja explicado para todos os estudantes da turma os objetivos e as razões desta diferenciação, para evitar estranheza ou qualquer reação negativa por parte dos colegas de turma.

Essa educação “sob medida” visa contextualizar a singularidade na pluralidade, a unidade na diversidade, de forma que estratégias, recursos, intervenções e modo de

avaliar se adequem, ao mesmo tempo, ao sujeito e ao contexto. Ou seja, trata-se de ações privilegiadas, que atendam às necessidades de qualquer aluno que requeira diferenciação no ensino, mas de modo contextualizado às propostas desenvolvidas para o grupo ou a turma. São intervenções planejadas de forma a não gerar discriminação, proteção ou impedimento à aprendizagem do sujeito (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Uma das estratégias de individualização do ensino é a utilização do Plano Educacional Individualizado-PEI. O PEI é um instrumento de planejamento, que traz informações relevantes sobre o estudante, o contexto familiar, social e educacional. Neste sentido, o PEI é um instrumento essencial que deve compor as práticas adotadas no contexto da inclusão. Nele, o professor avalia o nível atual de desenvolvimento do aluno, especifica as diferenciações curriculares a serem realizadas, como, quando, e porque realizá-las, bem como, as estratégias de avaliação que devem ser adotadas para atender às necessidades específicas do estudante⁴⁰. O instrumento também pode ser denominado de plano de acessibilidade. O importante é planejar conforme a necessidade específica do estudante.

Alguns professores entrevistados colocaram que sentem dificuldade em avaliar o estudante com deficiência. O decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005b), por exemplo, dispõe sobre avaliação em Libras para os estudantes surdos, contudo, essa prática ainda não se efetivou no cotidiano acadêmico.

Outra dificuldade que eu tenho também é com relação a avaliação. Eu não tenho como fugir, eu sou uma professora que trabalho de forma tradicional. Como avaliar esse aluno? Eu realmente não tenho essa formação de como trabalhar ou de inserir esse aluno no grupo (PROFA. MANU).

Quer diz então que se ele tem algum erro de ortografia eu vou puni-lo por isso se a culpa é minha de não fazer avaliação em Libras ou alguma coisa? (PROF. MILER).

O processo de avaliação de aprendizagem de estudantes com deficiência é talvez, um dos maiores desafios para uma educação inclusiva, independentemente do nível de ensino. Desenvolver práticas avaliativas que atendam à diversidade dos estudantes demanda dos professores saberes que os habilitem a promover adaptações de acordo com a necessidade específica de cada estudante. Para tal, é preciso superar modelos tradicionais, que ainda marcam fortemente as concepções sobre ensino aprendizagem de muitos docentes, e consequentemente são reproduzidos em suas práticas.

Até a forma da avaliação é uma avaliação tradicional. Como atender bem se você tem pessoas com especificidades diferentes, mas você trata todas como se fosse o mesmo padrão? Isso eu acho um problema, um desafio (PROFA. MANU).

⁴⁰ Para um maior aprofundamento sobre o PEI, ver, entre outros, GLAT; PLETSCHE (2013).

A professora reconhece que a sua avaliação é baseada no método tradicional (prova) e que não se mostra adequada para avaliar o estudante, conforme constatado nas observações realizadas em sala de aula.

A professora passou uma avaliação teórica, individual valendo 7,0 pontos. A prova do estudante João, com deficiência intelectual teve o mesmo conteúdo dos demais. No entanto, foi mais objetiva e com comandos curtos. Durante as aulas a professora usou imagem e o estudante participou interagindo durante a explicação do conteúdo. No entanto, não havia auxílio de imagem na prova (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 04/04/ 2019).

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. Contudo, frequentemente acaba se constituindo em uma prática promotora da exclusão, na medida em que a forma de avaliar não considera as especificidades dos estudantes (ARAÚJO; REDIG, 2019). Assim, a avaliação tem sido motivo de preocupação por parte de professores que se propõem a desenvolver suas práticas norteando-se por princípios inclusivos, levando em consideração a necessidade de diferenciação. Na fala a seguir, a Profa. Renata explica sobre o processo de avaliação e diferenciação do ensino que desenvolve com o estudante que apresenta deficiência intelectual.

Como eu trabalho algumas atividades diferenciadas ele consegue acompanhar com nível do aluno que tem mais dificuldade. Ele fica mais ou menos no mesmo parâmetro do aluno da sala de aula que tem mais dificuldade, só que a atividade avaliativa que direciono para ele não é a mesma desse aluno com mais dificuldade. Mas, é até comum às vezes ele ter a nota até maior do que a nota do aluno que tem mais dificuldade. Porque o nível das atividades é diferente. A diferença na forma de perguntar são perguntas menos complexas. O nível dele não segue o mesmo padrão. É um pouco mais baixo. Tanto é que pra ele conseguir eu tenho que fazer uma avaliação com um padrão mais fácil. Senão ele não consegue acompanhar. Mesmo o aluno na sala que tem a maior dificuldade, um aluno que não consegue a média 6 por exemplo e vai para a PF, o aluno com necessidade especial, ele vai pra PF também, certo? Só que o nível de complexidade cobrada dele é menor. Então nesse sentido em termo de média, nota, matematicamente você vai olhar no diário de notas você vai ver que ele não está abaixo dos alunos com maior dificuldade, não está abaixo, mas por quê? Porque o nível da cobrança é diferente pra ele. Não sei se está certo ou se está errado, mas (PROFA. RENATA).

Este relato reforça o fato de que com a diferenciação no ensino e na avaliação o estudante consegue um melhor rendimento acadêmico. Destacamos que neste processo, sobretudo no nível superior, o professor deve adequar às estratégias e não o conteúdo, o qual deve ser o mesmo para todos os estudantes, porém apresentado de forma diferente. A forma de avaliar o estudante faz toda a diferença. Para Luckesi (1994, p.172) a avaliação é definida “como ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Assim, “a prática avaliativa desenvolvida sob essa perspectiva possibilita o uso de

estratégias diversificadas para avaliar o conhecimento e as habilidades dos estudantes por meio de propostas inclusivas” (ARAÚJO; REDIG, 2019, p. 6).

Em outras palavras, a avaliação precisa ser norteada e fundamentada teoricamente por uma concepção inclusiva. Deve considerar as diferenças existentes na sala de aula para escolher as estratégias mais eficazes. Para desenvolver uma proposta de avaliação inclusiva, Valle e Connor (2014) propõem diversas estratégias baseadas nos pontos fortes e competências dos estudantes.

Ao operarem a partir de um modelo baseado em pontos fortes, os professores falam com os estudantes sobre as áreas em que eles se destacam, enfatizando seus talentos, dons, interesses e capacidades. Conforme você vai conhecendo os pontos fortes de cada estudante, torna-se possível aproveitá-los ao mesmo tempo em que se trabalha com os desafios que esse estudante enfrenta. Por exemplo, uma criança que pode memorizar letras intrincadas de um rap, mas tem dificuldade para se lembrar da tabuada da multiplicação poderia aprendê-la por meio do rap; um estudante que é excelente artista, mas tem dificuldades para escrever, poderia criar o enredo de uma história por meio de uma história em quadrinhos (VALLE; CONNOR, 2014, p. 155).

Esse modelo de avaliação promove a inclusão por possibilitar a diferenciação, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Conforme coloca Estef (2020, p. 13), “a avaliação abrange e perpassa todo o sistema educacional. Ou seja, não se pode desvincular as atividades de avaliação das demais ações educativas vividas no cotidiano escolar, nem tão pouco considerar que elas sejam paralelas às propostas e finalidades da educação”. Uma avaliação na perspectiva inclusiva está diretamente vinculada a uma prática pedagógica inclusiva. Chamou atenção durante as observações da disciplina ministrada pelo Vitor em que havia um estudante com deficiência intelectual.

[...] O professor recolheu atividades dos grupos e solicitou a atividade individual do estudante João. “João os exercícios que eu passei pra você fazer”? Perguntou o professor Vitor. João respondeu: “está pronto”. Professor Vitor retrucou: “então me entrega”. João respondeu: “Só que eu esqueci o livro”. “Que livro”? Perguntou o professor. Neste momento a turma soltou risos e um colega complementou: “os exercícios estavam dentro do livro” (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 28/03/2019).

Causou estranheza, a turma ter trabalhado em grupo e o estudante João ser o único a fazer a atividade sozinho. No processo de inclusão a prática cooperativa é fundamental. Um colega ajudando o outro para que todos consigam alcançar os objetivos. A fala do professor, a seguir, mostra que embora a proposta de trabalho seja feita para o grupo, a atividade acaba sendo individual.

Claro que eu considero nessa hora a situação dele, porque ele entra no grupo, eu quero que ele participe do grupo. Mas o que acaba às vezes prejudicando um pouco o andamento e o ritmo daquele grupo. Por exemplo, eu faço um exercício de

laboratório que é o grupo, eu pego todos os relatórios individuais, mas, que foram feitos em grupo e eu sorteio um desses relatórios pra dar a nota para o grupo. No caso do “João” eu vejo aparte, eu separo. Porque ele tem um método de escrever, de desenhar, de raciocinar, eu acabo dando a nota do grupo sem pegar o trabalho do “João”, pegando o trabalho do restante do grupo. Enfim, é o que eu acho mais certo dentro da situação que eu tenho (PROF. VITOR).

Essa prática adotada pelo professor Vitor com relação ao estudante com deficiência intelectual, não promove a inclusão. Pelo contrário, reforça algumas atitudes excludentes dos acadêmicos sem deficiência com relação a ele.

No decorrer das explicações João e os demais estudantes participam interagindo com o professor durante as explicações. No momento que o professor falou sobre as fibras, João disse que as fibras serviam para dar sustentação. E sobre as células da madeira o estudante perguntou se as explicações contemplam o bambu. O professor respondeu que bambu não é madeira. (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 25/04/2019).

Conforme as observações o estudante João com deficiência intelectual, participa e interage durante as aulas, contudo, não participa de forma efetiva dos trabalhos em grupo e não consegue se sair bem na avaliação (prova). Tanto as aulas do professor Vitor, bem como as da professora Manu foram contextualizadas com imagens, desenhos e figuras durante a explicação do conteúdo. Contudo, a prova de João não teve imagem.

A imagem é fundamental para auxiliar o estudante com deficiência intelectual. Da mesma forma que outros estudantes com deficiência têm direito aos suportes e recursos para desenvolver e aprender, o deficiente intelectual também precisa contar com apoios e recursos como recursos imagéticos durante as aulas e as avaliações. Os suportes precisam existir em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem.

4.7 Suporte aos professores e estudantes

Para efetivação do processo de inclusão, é fundamental que professores e estudantes tenham suporte. Entretanto, nem sempre eles recebem o suporte necessário. Entre os cinco professores entrevistados, três responderam negativamente, um buscou apoio com uma colega e o outro disse que precisou de suporte e foi atendido. Contudo, analisando sua resposta percebemos tratar-se de um o recurso tecnológico de apoio ao estudante, e não ao professor.

Sim. Eu precisei e recebi já no segundo momento. Foi um computador adaptado para um aluno com deficiência visual e o tutor e fomos nós que pedimos (PROF. NEY).

Olha! Por conta própria, eu fui atrás de algumas informações, de algumas maneiras de tentar contornar algumas dificuldades que eu andei encontrado em sala de aula com você mesmo, [...]. Então acho que foi através de conversa com você. De novo,

nada institucionalizado, apenas o interesse profissional de melhorar o aprendizado (PROF. VITOR).

Eu preciso sempre que eu trabalho, de suporte, é fundamental e até hoje eu não recebi qualquer suporte (PROFA. MANU)

Não recebi. (PROFA. RENATA).

Nunca recebi. Não sabia nem que tinha aluno com deficiência. Descobria no dia (PROF. MILER).

No CEST ainda não há uma ação institucional para dar suporte aos professores no seu trabalho com estudantes com deficiência. E este fato tem levado alguns docentes, como o professor Vitor, a ter que recorrer aos colegas que possuem formação na área. Chamou atenção que, devido à, já discutida, falta de informação, parte dos entrevistados não conseguiu sequer identificar que tipo de ajuda precisa para trabalhar com estudantes com deficiência. Contudo, o professor Ney destacou que seria fundamental contar com o apoio de uma equipe.

Uma equipe interdisciplinar, seria para nos esclarecer isso e atuar na universidade aqui no CEST não só no sentido de receber os alunos e trabalhar com eles essa dificuldade, mas também no sentido de formar, dar capacitação pra nós todos de outras áreas. Então essa equipe interdisciplinar ao meu ver, é um ponto fulcral porque ela teria essa dupla função de atuação junto a essa comunidade que cada vez mais aumenta aqui e de formação ou capacitação de nós professores de outras áreas que não têm tanto contato quanto elas (PROF. NEY).

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UEA, 2017), não faz referência aos suportes que devem ser oferecidos aos docentes para facilitar a inclusão de estudantes com deficiência. Segundo este documento, cabe à universidade estimular projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a inclusão social de pessoas com deficiência. Contudo, não há uma fonte de financiamento específica para este tipo de projeto. Os referidos estímulos vêm acontecendo por meio da Bolsa de Produtividade Acadêmica destinada aos professores que conseguem aprovar seus projetos nesta área. Ou seja, os projetos dos professores voltados para a inclusão, são submetidos à comissão de produtividade acadêmica, juntamente com os projetos gerais da instituição. Cabendo a comissão avaliar a relevância do projeto ou não para sua classificação entre os projetos aprovados.

No que se refere aos estudantes com deficiência, os principais suportes que eles podem contar no CEST para auxiliá-los no processo de inclusão, são, o Programa de Tutoria⁴¹ e, para os alunos surdos, intérprete de Libras. No entanto, no período das observações o estudante Lucas (surdo), por exemplo, que é usuário de Libras e não faz leitura labial, não

⁴¹ A Tutoria é um programa exclusivo para estudantes com deficiência. Consiste no apoio de um colega do mesmo curso, preferencialmente da mesma turma, que recebe uma bolsa para auxiliar nas atividades acadêmicas. Embora seja uma proposta interessante, esses tutores não são supervisionados e nem passam por uma capacitação, o que diminui muito a eficácia do programa.

teve apoio de um intérprete (que só foi contratada no final do semestre), nem de tutor bolsista. Assim, observamos em uma aula, por exemplo, que o professor começou explicar o conteúdo e o estudante estava lá, sentado, olhando para ele na tentativa de entender alguma coisa.

O professor Miler, ao iniciar as explicações perguntou: “alguém consegue falar com ele”? Um estudante respondeu: “não”. O professor escreveu para o estudante Lucas: você está entendendo? Ele leu e sinalizou que não entendeu (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 10/04/2019).

Como estava óbvia a impossibilidade de o aluno entender o que o professor queria comunicar, precisei fazer uma intervenção, traduzindo em Libras, e tornando o procedimento uma “observação participante”.

O atraso nas contratações de intérpretes na UEA é uma constante. Foi notável o incomodo e preocupação que o professor teve com relação às situações impostas pelos momentos das aulas e observações, sem a presença do intérprete. Parecia estar passando por uma situação vexatória. E de fato para quem é sensível à causa da inclusão ou adota uma filosofia inclusiva é no mínimo constrangedor ministrar uma aula e não alcançar todos os estudantes. Nas palavras do próprio docente:

foi assustador! Essa é a palavra que me define. Assustador e vergonhoso da minha parte. Se eu puder definir com duas palavras era isso [...]. Eu “Miler”, tenho uma dívida ainda muito alta que eu espero pagar não no tempo longo, vou demorar me aposentar ainda. Mas ainda não tenho condições, com o acadêmico Lucas, tanto é que na coordenação fiz de tudo pra ele, diziam que não dava e a gente ia peitando mesmo com a sua ajuda, mas ainda não foi o ideal porque ele tinha a ajuda das colegas, as meninas ajudavam, porque eu ficava envergonhado, mudei muito, mudei muito o tipo de slide o discurso, tipo nas aulas de epistemologia, você viu algumas aulas até. Eu diria que tenho uma dívida ainda com os estudantes especiais e eu vou pagar (PROF. MILER).

Apesar de todas as adversidades, foi possível perceber durante as observações que os colegas são solidários com o estudante Lucas, que é um exemplo de superação para todos eles.

Os estudantes interagem bem, se esforçam para ajudá-lo mesmo sem terem o domínio da Língua de Sinais (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 17/04/2019).

Vale destacar que no referido semestre, embora estudando a maior parte do tempo sem a presença do intérprete Lucas foi aprovado nas seis disciplinas que cursou. Contudo, outra questão pertinente levantada por este estudante é o reduzido quantitativo de intérpretes.

Só tem uma intérprete. É difícil pra ela. Precisaria de duas pelo menos pra que tivesse a interação e o descanso, porque pra uma é muito difícil, sente dores, então sendo duas ficaria melhor, trocaria, então é importante (EST. LUCAS/SURDO).

Passaram-se os quatro anos do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UEA, 2017) e a universidade ainda não criou o cargo de intérprete. Dessa forma, os estudantes surdos ficam sem esse suporte até que se resolvem as dificuldades financeiras e burocráticas para a contratação temporária, resultando, como no caso relatado, em prejuízo acadêmico. É importante ressaltar, entretanto, que não se trata exclusivamente de falta de vontade política da Universidade, pois a proposta de criação do cargo de intérprete foi apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas – ALEAM, no dia 13 de julho de 2021, e até o presente não foi votada.

No momento das observações, dos três estudantes com deficiência intelectual, somente Pedro contava com o apoio do tutor, o que certamente facilitou seu processo de inclusão. Os demais permaneceram durante todo o semestre sem qualquer suporte.

Depois que teve esse atendimento, mudou o esquema com o tutor, ficou mais fácil de lidar, sem tutor era mais difícil (EST. PEDRO/DEF. INTELECTUAL).

Eu quero um tutor pra mim. Porque sozinho eu não consigo não, porque eu já tentei (EST. PAULO/DEF. INTELECTUAL).

É comum para grande parte dos estudantes, encontrar alguns obstáculos e dificuldades no processo educacional. Contudo, no caso dos que possuem alguma deficiência, cabe à instituição e todos seus atores redobrar os esforços para diminuir ou eliminar as barreiras que geram exclusão e dificultam a participação e o acesso aos conhecimentos curriculares.

Conforme discutimos no Capítulo I, a Educação Especial, como Atendimento Educacional Especializado, deve perpassar todos os níveis e modalidade de ensino. Dessa forma, entendemos que os acadêmicos, público-alvo desta modalidade têm direito, mesmo no Ensino Superior, à continuidade dos atendimentos específicos feitos por professores especializados. Ao perguntarmos aos entrevistados se este serviço era disponibilizado no CEST/UEA, todas as respostas foram negativas, conforme os exemplos.

Não. Nunca tive (EST. JOÃO/DEF. INTELECTUAL).

Às vezes eu vou lá no CAPS⁴². Na UEA não (EST. PAULO/ DEF. INTELECTUAL).

De manhã estudo e de tarde trabalho no AEE⁴³. Não tenho AEE aqui nem de tarde e nem de noite. Sei que é pra ter pela lei, mas não tenho aqui na universidade (EST. LUCAS/ SURDO).

⁴² Centro de Atenção Psicossocial, órgão da Secretaria de Saúde.

⁴³ O estudante Lucas trabalha na sala de recurso multifuncional da Rede Municipal de Ensino, como instrutor de Libras.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado, ou complemento curricular, voltado para os estudantes com deficiência deve compor os suportes acadêmicos para contribuir com o processo de inclusão desses estudantes.

4.8 Recursos pedagógicos e tecnológicos

Segundo o atual PDI (UEA 2017), para a inclusão de estudantes com deficiência, cabe à universidade, “oferecer recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos, com vistas ao apoio para a elaboração, implantação e execução dos projetos pedagógicos dos cursos e melhores condições de acesso às informações” (p. 220). A UEA disponibiliza alguns recursos específicos para estudantes com deficiência visual, como notebook e gravador de voz. Há também recursos tecnológicos para os estudantes com vulnerabilidade social com e sem deficiência, como auxílio conectividade, chips e celulares, conforme colocou um dos estudantes entrevistados.

Eu ganhei um celular agora da Coordenação (EST. JOÃO/ DEF. INTELECTUAL).

Chama atenção, entretanto, que nem todos os professores têm conhecimentos dos recursos que a universidade disponibiliza.

É disponibilizado pela Universidade, o computador. A gente não consegue toda a complexidade da situação. Naquele momento com o “Paulo” especificamente a primeira vez eu pedi ajuda da PROGRAD⁴⁴. Eles foram mandando textos, depois mandaram um computador específico para o aluno com deficiência visual (PROF. NEY).

A universidade não disponibiliza nada de recurso de material concreto de instrumento metodológico alguma coisa assim, zero (PROF. MILER).

O uso de recursos de alta tecnologia, como computadores, tablets, celulares, e tantos outros, bem como, os recursos de Tecnologia Assistiva específicos para estudantes com deficiência, são imprescindíveis para ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos acadêmicos. Entretanto, pelo que foi constatado, os professores do CEST não utilizam recursos específicos para esses acadêmicos, somente os de uso geral.

É o mesmo recurso (PROF. VITOR).

⁴⁴ Pró-reitoria de graduação com sede em Manaus.

Eu não uso nenhum recurso específico. Na verdade, as minhas aulas são teóricas, então eu uso: datashow, equipamento de multimídia, complementada com atividades de laboratório. O material de apoio é o mesmo (PROFA. MANU).

Não. Recurso assim, não. O que eu faço é aplicar atividades diferentes (PROFA. RENATA).

O que eu mais queria levar eram os áudios books, mas pra minha disciplina eu não consegui (PROF. MILER).

Conforme já descrito no Capítulo III, as salas de aula da UEA/CEST possuem alguns recursos como, computadores, datashow, algumas com caixinhas de som fixadas na parede, outras com caixas amplificadas. O Curso de Ciências Biológicas é um dos poucos que possui um laboratório funcionando com recursos específicos para o curso. Os demais laboratórios possuem somente o espaço físico até o momento.

Foto 2 – Laboratório do Curso de Ciências Biológicas.



Fonte: arquivo pessoal (2019)

O laboratório, onde as aulas práticas são realizadas, é organizado com bancadas fixas e os equipamentos não são suficientes para todos os acadêmicos. Por esse motivo a turma foi dividida em duas e dois estudantes por microscópio.

O professor interage bem com a turma e demonstra comprometimento em explicar os procedimentos para todos os estudantes. Para o estudante João com deficiência intelectual explicava e repetia a explicação. Além do microscópio os estudantes usaram o celular para registrar as imagens (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 05/05/2019).

Percebemos a necessidade de ampliar o conhecimento dos professores sobre os recursos disponibilizados pela Universidade, bem como, disponibilizar e auxiliar os professores sobre o uso de recursos da Tecnologia Assistiva para favorecer o processo de inclusão no CEST.

4.9 Implantação da política de inclusão no CEST

Pelos dados colhidos fica patente que a inclusão educacional ainda precisa ser aprimorada em diversos aspectos. As ações já existentes como a disponibilidade de alguns recursos e suportes, em alguns casos são imperceptíveis. Um dos nossos pontos de interesse foi a avaliação dos professores sobre a implantação da política de inclusão no CEST, e suas respostas mostram que esse processo ainda não se estabeleceu.

Nula. Não existe a política. Essa política não existe. O que a gente tem são ações individuais e quebrando a cabeça pra tentar fazer o melhor que se pode (PROF. VITOR).

Desconheço a política de inclusão da instituição. Desculpa! (PROFA. MANU).

Como eu já falei, devagar ainda, nem está engatinhando ainda, tem Libras e ponto. Mas é para o aluno, para nós professores mesmo, saber como lidar com os alunos que chegam com necessidades especiais no curso de Geografia não tem iniciativa nenhuma (PROFA. RENATA).

Ela está germinando. A gente vê algumas iniciativas, a própria reformulação dos cursos levando em consideração esse tema é uma iniciativa importante, mas ainda estamos engatinhando. A própria questão estrutural ainda é um desafio. Mas eu acho que mais ressentimento a reitoria e gestão superior como um todo não tem se furtado a todas as nossas angústias e dificuldades, eles também têm as dificuldades porque a gente sabe que muitas vezes eles nem entendem disso aí e a gente tem buscado essa parceria e esse debate para que realmente o CEST passe a caminhar por essa ideia de que o eixo norteador do CEST seja o processo de educação que inclui, a educação inclusiva, a educação que apoia. Essa política tem sido iniciada e a gente espera que ela avance em todas as instâncias desde as salas de aulas até a gestão como um todo (PROF. NEY).

E tem? É sério! Eu estou pensando aqui agora. Volto a falar, primeiro, políticas de inclusão não existe lá. Então eu acho que não tem política alguma, não tem programa algum é, tudo esporádico, paliativo, pontual, mesmo não fechando porta, não impedindo, isso é muito importante, não ter algo que trave, não. Vamos correr atrás juntos, mas vê aí se acha que tem que fazer ou não. É o que eu vejo (PROF. MILER).

Cabe destacar que consta no PDI (UEA, 2017) o “Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Estado do Amazonas – PIAPNE/UEA⁴⁵”. O mesmo tem como finalidade garantir a inclusão e acessibilidade de estudantes e servidores com deficiência, “por meio de apoio e orientação às ações acessíveis de ensino, pesquisa, extensão, serviços e infraestrutura, possibilitando

⁴⁵ Programa criado por meio da Resolução nº 010/2011-CONSUNIV (UEA, 2011).

condições básicas de acesso, permanência e sucesso nas ações institucionais” (UEA/CONSUNIV, 2011, p. 01).

Percebemos um avanço significativo com relação as políticas de acesso principalmente com relação aos apoios destinados aos estudantes, bem como a ampliação no número de vagas para estudantes com deficiência. Contudo, o programa ainda não se concretizou em vários aspectos, já mencionados. As obras foram concluídas sem acessibilidade, as ações voltadas para inclusão, como formação continuada, implantação dos Núcleos de Acessibilidade, entre outras, precisam ser ampliadas e institucionalizadas, entre outras questões. Ou seja, embora as principais políticas inclusivas estejam determinadas por resoluções do Conselho Universitário, não estão sendo garantidas no cotidiano acadêmico, comprometendo o tempo de permanência e o desenvolvimento acadêmico da maioria dos estudantes com deficiência.

As ações inclusivas precisam ser pensadas, estruturadas e registradas nos instrumentos de planejamento da universidade e de cada curso para que as pessoas envolvidas possam implantá-las no cotidiano acadêmico. Contudo, a maioria dos PPCs não citam o PIAPNE ou as políticas de inclusão educacional a serem desenvolvidas para facilitar ou promover a participação e aprendizagem dos acadêmicos com deficiência.

4.10 **Acessibilidade física**

Conforme as normas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT 9050 (ABNT – 2020) um espaço físico adequado é condição fundamental para se garantir o direito de ir e vir da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. O Artigo 8º, do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), refere-se à acessibilidade como, “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação” (p. 3).

A garantia da acessibilidade é uma das condições primordiais para que a inclusão aconteça. Segundo o PDI cabe à instituição garantir acessibilidade às pessoas com deficiência física “às instalações da Universidade, com o apoio técnico de entidades representativas” (UEA, 2017, p. 61). O instrumento também faz referência à Portaria do MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

O CEST, de modo específico o prédio mais antigo, não foi projetado conforme as normas de acessibilidade. As portas são estreitas, com desnível para entrar em algumas salas. As salas de aulas têm, todas, com o mesmo padrão, e apresentam bom estado de conservação. Possuem cadeiras móveis, iluminação boa, são equipadas com datashow, computador, e caixas de som. Existem também equipamentos extras para que o professor possa solicitar caso o da sala apresente problemas técnicos.

As turmas no geral são compostas por 40 a 50 estudantes, conforme o número de vagas disponibilizadas no edital do vestibular. No entanto, uma turma do primeiro período estava superlotada com 63 estudantes porque, conforme informado pela professora, além dos acadêmicos regulares da turma, outros haviam se inscrito na disciplina pelo fato de terem reprovado anteriormente.

A professora encontrava dificuldades para se locomover na sala de aula. Não houve trabalho em dupla, ou em grupo, não organizaram em semicírculo ou de outra forma senão a encontrada no momento de iniciar as aulas. A professora tenta encontrar um espaço para o estudante com deficiência que acabou de chegar (MATRIZ DE OBSERVAÇÃO, 28/03/2019).

A foto que segue representa o exato momento que a professora está tentando encontrar um lugar na sala para o estudante João com deficiência intelectual. Os acadêmicos que chegavam atrasados tinham dificuldades para encontrar um espaço na sala de aula.

Foto 3 - Sala de aula



Fonte: arquivo pessoal (2019)

Os espaços comuns e equipamentos como, por exemplo, bebedouros, não possuem adaptações. As adaptações foram feitas apenas nos banheiros. Contudo, no momento de

realização da pesquisa estes estavam desativados e serviam como depósitos de materiais de limpeza.

Foto 4 - Banheiro



Fonte: arquivo pessoal (2019)

A foto 06 mostra sinais de que o vaso sanitário foi removido. Esta mesma situação foi constatada em pesquisas sobre acessibilidade em diversas escolas na Amazônia, onde banheiros adaptados para pessoas com deficiência, quando não estavam mantidos trancados eram utilizados como depósitos de material de limpeza (ARAÚJO, 2013; ARAÚJO, NOGUEIRA E COSTA, 2018). Conforme relata uma das professoras entrevistadas. *“Infelizmente a Escola não possui nenhum projeto para mudar essa realidade, ou seja, adequação para que o prédio se torne acessível. Possui somente banheiros, mas que funcionam como depósito de materiais de Limpeza”* (p. 8).

Mesmo que não tenha estudante usuário de cadeiras de rodas no momento, qualquer instituição educacional, precisa estar aberta e preparada para receber todas as pessoas, bem como, atender as determinações legais e os princípios do Desenho Universal⁴⁶. A acessibilidade é um dos requisitos exigidos nas avaliações dos cursos e uma determinação legal. Cabe à instituição zelar para que a lei seja de fato cumprida.

O espaço denominado de “prédio novo” de dois andares foi construído recentemente e entregue à comunidade em 2019. Em visita realizada antes de sua inauguração foi verificado que os banheiros não atendiam às determinações das normas de acessibilidade. O problema

⁴⁶ Desenho universal pode ser definido como: “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (BRASIL, 2008b, p. 89).

foi levado à Direção da Unidade e à Comissão de Inclusão da UEA, organizada em Manaus, que ficou de tomar as devidas providências. Entretanto, até o momento da coleta dos dados a situação continuava a mesma. Seguem algumas fotos do “prédio novo”.

Foto 5 - Área interna do térreo



Fonte: Silva (2020)

Esta é uma foto panorâmica do térreo. O andar superior é igual. No final dos corredores aparecem duas portas dos banheiros. A direita está o banheiro feminino e na esquerda o masculino. O piso é liso e não há nenhuma demarcação. Nas portas, ainda não haviam sido colocadas as identificações. A rampa possui inclinação de acordo com as normas de acessibilidade e barras nas laterais.

Foto 6 - Banheiro para pessoa com deficiência



Fonte: Silva (2020)

Todos os banheiros são iguais e estão fora das normas de acessibilidade. Como pode-se constatar pelas fotos, não há adaptação. As portas não são de vai e vem, portanto deveriam ter puxadores horizontais. O vaso não é apropriado, falta barras e a pia não é rebaixada para permitir seu uso por usuários de cadeira de rodas. Dentro da cabine a pia fica na mesma altura da pia externa. Não tem barras de apoio, o vaso sanitário e a descarga não são acessíveis.

Podemos destacar que o entrelace de vozes de professores e estudantes, bem como, as nossas observações, mostram a falta de institucionalização de políticas e práticas de inclusão e acessibilidade no cotidiano acadêmico do CEST. Assim, as tessituras deste processo se concretizam em meio às contradições entre as determinações legais e o que realmente vem sendo garantido para os acadêmicos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA COM PLURALIDADE E JUSTIÇA COGNITIVA

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social.

Santos, 2011, p. 89

A oportunidade de desenvolver essa Tese e tecer discussões acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior foi gratificante e desafiante ao mesmo tempo. Concluir esta discussão não significa estabelecer verdades absolutas e encerrar questionamentos em torno da temática, que como todo fenômeno social, está em contínuo processo de evolução. Neste sentido, reafirmamos que nossas reflexões derivam da realidade observada e identificada, ou seja, de dados produzidos em um recorte de determinado tempo e espaço.

Somos conscientes da complexidade que envolve este nível de ensino, principalmente no que se refere às mudanças estruturais, concepções arraigadas no meio acadêmico e estigmas que esses estudantes ainda enfrentam. A fala de uma das professoras participantes do estudo mostra que ainda há uma visão estereotipada do que seria um “estudante universitário ideal”. *“O que eu percebo é que o aluno em questão é bem participativo, só que às vezes atrapalha o bom andamento da aula por conta que a colocação às vezes não cabe”* (PROFA. MANU).

Ainda é comum o pensamento entre professores universitários, que a inclusão de estudantes com deficiência só é viável na Educação Básica. Para muitos o Ensino Superior ainda tem uma perspectiva meritocrática, só podendo ser acessado por pessoas que demonstram condições predeterminadas para se adequar em um modelo curricular que prioriza conhecimentos específicos.

É comum entre acadêmicos com deficiência relatos de vivências de situações excludentes, como por exemplo, professores que só ensinam oralizando, mesmo havendo um aluno surdo na sala de aula; professores que ainda transmitem medo, conforme relatou o estudante João, *“eu vou confessar pra senhora, eu ainda tenho um pouco de medo de alguns”*.

Estamos no século XXI, e não podemos continuar reproduzindo e produzindo práticas e atitudes que excluem pessoas em função de suas condições inerentes e barreiras impostas pelo meio. Nesta caminhada, a indignação diante de diversas formas de exclusão impulsionou nossas reflexões sobre a necessidade de transformações sociais e educacionais.

Dessa forma, foi pertinente e necessário trazer essa discussão, considerando que a educação inclusiva é um direito e deve ser um princípio norteador em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Com essa perspectiva, na construção desta Tese, estabelecemos objetivos, fizemos recortes necessários e elegemos questionamentos para nortear nossas discussões. Introduzimos as reflexões compartilhando as tessituras da vida no âmbito pessoal, social e profissional que compõem as nossas histórias, memórias e nos envolvem diretamente à temática em questão, influenciando nossas escolhas e decisões.

Para desenvolvê-la, objetivamos analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, tendo como lócus de pesquisa uma unidade acadêmica de uma universidade pública do Estado do Amazonas. Optamos pela pesquisa de campo participante, adotando a análise qualitativa com base na abordagem Crítico-Dialética conforme Gamboa (1999). Atentando para os objetivos e questões que nortearam esta pesquisa, dedicamos a realização de estudos teóricos sobre a temática, fundamentados por Capellini e Mendes (2004), Cruz e Glat (2014), Freire (2000; 2004; 2011), Glat (2018), Oliveira (2004, 2011), Santos (2011), entre tantos outros autores, leis e documentos oficiais fundamentais para as nossas reflexões.

A pesquisa de campo consistiu em observações em sala de aula, realização e transcrição de entrevistas, durante o primeiro semestre de 2019 até o segundo semestre de 2020. Participaram das entrevistas estudantes com deficiência e professores. Assim, percorremos nossas trilhas metodológicas para termos um melhor direcionamento neste caminho.

As reflexões perpassaram pelos modelos que influenciaram atendimentos e políticas educacionais brasileiras, especificamente suas implicações na Educação. Destacamos, também, a importância do paradigma da inclusão para a superação das injustiças sociais. Neste sentido, abordamos políticas e práticas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com ênfase na legislação e em algumas experiências desenvolvidas por universidades brasileiras.

A seguir, retomaremos nossas indagações iniciais visando destacar alguns apontamentos que extraímos das mesmas. O problema que levantamos para percorrer nossa busca foi: *Como vem se desenvolvendo o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto Amazônico?* Para responder a esse questionamento, traçamos outras questões que convergiram para os nossos objetivos específicos.

- a) Quais as principais demandas e barreiras encontradas por estudantes com deficiência em cursos de licenciatura em uma unidade acadêmica de uma universidade pública no interior do Amazonas?
- b) Quais são as principais demandas pedagógicas dos docentes para o processo de inclusão de estudantes com deficiência neste cenário institucional?
- c) Como se encontram as condições de acessibilidade física e pedagógica da referida instituição para receber os estudantes com de deficiência?

Conforme apontado na literatura, em nosso país há um conjunto significativo de leis e ações afirmativas que garantem o acesso e permanência desses estudantes nos espaços acadêmicos. Contudo, essas ainda não foram suficientes para extirpar do cotidiano acadêmico as exclusões que ainda prevalecem. Certamente há inúmeros exemplos de iniciativas inclusivas sendo desenvolvidas por instituições de Ensino Superior, tais como a implantação de núcleos de acessibilidade para dar suporte a esses estudantes e professores. No entanto, esta prática ainda não se efetivou em grande parte das universidades brasileiras.

Na instituição onde desenvolvemos esta pesquisa as principais demandas e barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência estão relacionadas às metodologias e atitudes de alguns professores, bem como, a necessidade de apoio constante e de cumprimento das legislações voltadas para a inclusão.

Segundo Santos (2011) a universidade precisa assumir sua responsabilidade social. “(...) aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor” (p. 89-90). Porém, para tal, tem que ser incentivada e dotada de condições financeiras e institucionais que lhe permita cumprir essa missão.

O Ensino Superior foi pensado para a elite, e a herança desse projeto ainda prevalece no meio acadêmico, evidenciando-se pelo modelo de universidade que se estabeleceu. Entretanto, as atuais políticas educacionais criaram oportunidades de promover a inclusão nestas instituições historicamente seletivas e excludentes. O desafio está posto. É preciso reconhecê-lo para enfrentá-lo com as respostas eficazes.

Diferenças culturais, socioeconômicas, étnicas, raciais, de gêneros, de credos, entre outras, têm feito com que a cultura institucional das universidades seja repensada. Somada a tantas diferenças, não podemos nos esquivar do fato de que a ampliação do acesso das PCD no Ensino Superior constitui, na atualidade, um dos maiores desafios que tais instituições vêm enfrentando (AMORIM; ANTUNES; SANTIAGO, 2019, p. 336-337).

A atual configuração do alunado, que se torna cada vez mais diversificado, gera novas demandas para as instituições, para os professores e comunidade acadêmica em geral.

“A insatisfação com a universidade por parte de grupos sociais que apenas recentemente conseguiram ter acesso a ela poderá levar a novas lutas sociais pelo direito à educação e a uma educação alternativa” (SANTOS, 2019, p.376).

Nessa mesma direção, Cabral (2017) afirma que,

[...] é de suma importância a construção de um panorama político, teórico e prático, com base na identificação de propostas que vêm sendo desenvolvidas nas diversas realidades, a fim de poder indicar caminhos que contribuam para mudanças positivas no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior (p. 380).

Precisamos pensar a universidade que temos e a universidade que queremos. Refletir sobre o projeto universitário que desejamos é fundamental para sairmos da nossa zona de conforto e ampliar as possibilidades de transformação, por meio de uma proposta de universidade pautada por princípios da inclusão.

Não podemos ser coniventes com uma instituição que segrega, exclui e prioriza determinados saberes em detrimento de outros. Precisamos problematizar e questionar esse modelo de universidade que se estabeleceu e ainda é considerado por diversas pessoas como um nível de ensino destinado apenas para alguns. Além do ingresso, os estudantes precisam participar das atividades, se apropriarem dos conteúdos curriculares e terem oportunidades equânimes de sucesso acadêmico. Só assim, terão seus direitos garantidos.

As principais demandas dos docentes que participaram deste estudo estão relacionadas à necessidade de preparação, formação, suporte institucional e transformação na prática pedagógica. A formação continuada na universidade poderia contribuir com mudanças significativas no sentido de melhorar as práticas, repensar as atitudes. Destacamos neste processo a necessidade de transformação por parte da instituição, bem como, um maior protagonismo por parte dos professores para sua atualização profissional.

As condições de acessibilidade física e pedagógica da referida instituição para receber os estudantes com deficiência e garantir a sua permanência e aprendizagem ainda precisa avançar no âmbito das políticas e, sobretudo na sua implantação. Como diz Pletsch (2009, p.199) talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências ao conhecimento escolar.

Diante do que indagamos e constatamos, defendemos que a universidade se constitua na perspectiva da pluralidade e justiça cognitiva. A pluralidade existe e faz parte do contexto universitário. A universidade é um espaço democrático que pode e deve ser acessado por uma diversidade de grupos e pessoas com diferentes saberes, valores e especificidades. As

diferenças se manifestam nos aspectos, sociais, econômicos, nas condições inerentes a cada um (a), entre outras. No entanto, as instituições encontram dificuldades para aceitar, valorizar e trabalhar com as diferenças, o que, gera exclusão e injustiça para alguns estudantes.

Daí a importância de pensar ou repensar a universidade na perspectiva da justiça cognitiva, que, de modo geral, pode ser conceituada como o fim das desigualdades, injustiças e exclusão que se estabelecem por meio das relações, dando lugar à equidade e inclusão com a valorização dos diferentes saberes de pessoas e grupos que compõem as instituições.

Cabe destacar que entendemos a equidade como a base da inclusão. Ou seja, a garantia de oportunidade a todas as pessoas, sem obstáculo para a participação e aprendizagem, independente das diferenças. Conforme Pletsch (2020, p. 68) “estamos vivenciando um processo de ressignificação conceitual e de práticas que decorrem de mudanças na realidade social, ligadas às lutas pela ampliação de direitos educacionais, pela justiça cognitiva e pela participação dos próprios sujeitos em decisões que lhes afetam diretamente”.

A autora argumenta que as transformações que estão acontecendo na realidade social e educacional têm impulsionado também a luta pela justiça cognitiva. Em uma sociedade democrática, lembra Rawls (2003), justiça equivale a equidade. Para o autor, a justiça “elabora uma concepção política como visão autônoma que parte da ideia fundamental da sociedade como sistema equitativo de cooperação” (p. 269). Assim, as principais instituições que compõem a sociedade e que pretendem concretizar a liberdade e igualdade, precisam considerar a justiça uma das primeiras virtudes das atividades humanas (Rawls, 2000; 2003).

Dessa forma, se a instituição universitária deseja construir um projeto mais justo e humano com equidade, cooperação e inclusão, precisa ser promotora da justiça. Todas as pessoas que acessarem esse espaço precisam ser reconhecidas nas suas “inteirezas”, parafraseando Paulo Freire.

Conforme ressalta Santos (2011, p. 76), “a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva”. Logo, a justiça social só será possível com a justiça cognitiva; “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2019, p. 384). A valorização dos diferentes saberes representa uma possibilidade para a construção de uma sociedade e de uma universidade equitativa.

Santos (2019) ressalta que a justiça se concretizaria com o fim do “império cognitivo” que se estabeleceu nas universidades, onde são ensinados somente os conhecimentos “dos vencedores e não dos vencidos”. Em outras palavras, com a superação dos modos de dominação que vêm prevalecendo nos espaços universitários.

Resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho chamado de “sociologia das ausências”, um procedimento destinado a mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado dessa linha são de fato ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes “deste” lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2019, p. 27-28).

A universidade precisa passar por uma transformação no sentido de valorizar a pluralidade de saberes heterogêneos existentes no cotidiano acadêmico. Ou seja, a forma de ser e pertencer do outro. Portanto, destaca a necessidade de compreender as condicionantes geradoras das injustiças e desigualdades.

Identificar a linha abissal é o primeiro passo no sentido de ultrapassar, quer ao nível epistemológico, quer ao nível político. Identificar e denunciar a linha abissal permite abrir horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo. Ao nível epistemológico, essa diversidade traduz-se naquilo que chamo de “ecologia de saberes”, isto é, o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão (SANTOS, 2019, p. 28).

Identificar as causas da exclusão e lutar contra elas deve ser compromisso de todas as pessoas, não apenas das que são vítimas deste processo. A conquista da inclusão depende do nosso engajamento. As pessoas com deficiência não podem continuar sendo consideradas como inexistentes. A forma como concebem o mundo e como os seus conhecimentos ou saberes são processados, também são importantes. Suas vozes precisam ser evidenciadas e ouvidas.

Segundo Meneses (2009, p. 235) “o conceito de justiça cognitiva assenta exatamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo acadêmico à diversidade epistémica no mundo”. Valença (2014, p. 24), por sua vez, compreende justiça cognitiva “como um ato de relacionar-se, gerando respeito entre os distintos saberes, oriundos de contextos diversos, desconsiderando privilégios, hierarquias e desigualdades”.

Dessa forma, podemos considerar que a inclusão com justiça cognitiva dos estudantes com deficiência na universidade consiste na valorização da sua presença e participação com equidade. Contudo, percebemos que estudantes que conseguem acessar o Ensino Superior, não usufruem das oportunidades oferecidas no contexto universitário, na medida em que, a maioria das instituições ainda não promovem a justiça cognitiva e inclusão.

Nesta perspectiva seria necessário identificar as lacunas ou as falhas durante o processo de aprendizagem, com a tomada de consciência sobre as diferenças. Ou seja, reconhecer os “saberes e modos de ser considerados irrelevantes, residuais, ignorantes,

atrasados, preguiçosos e a forma como essas ausências são ativamente produzidas” (SANTOS, 2019, p. 384). Esse reconhecimento significa a retomada de consciência diante das diferenças para aceitá-las e valorizá-las. As diferentes formas de cada um se manifestar no mundo devem ser acolhidas pela instituição universitária.

A universidade precisa reivindicar a sua especificidade institucional. Além de ser composta por muitas vozes, deve ser “composta por vozes que se exprimem de formas convencionais e de formas não convencionais, tanto nos processos de aprendizagem orientados para a observação de um diploma como naqueles que não o são” (SANTOS, 2019, p. 386).

Como diz Paulo Freire, “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). Portanto, o diálogo sem hierarquização de saberes deve prevalecer no ambiente acadêmico e em todos os espaços da sociedade para que haja de fato a justiça cognitiva e conseqüentemente a inclusão.

Assim, ressaltamos que os caminhos a serem trilhados na perspectiva de transformar as universidades em instituições justas e inclusivas vão muito além da ampliação do acesso e prevalência da pluralidade. O direito de ser, pertencer e aprender do estudante com deficiência e demais pessoas e grupos estigmatizados só se concretizará de fato quando a justiça cognitiva e a inclusão se tecerem em meio às diferenças, com equidade.

REFERÊNCIAS

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT/NBR 9050, 2020.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES Kátiuscia C. Vargas; SANTIAGO Mylene Cristina. Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334-348, jul./dez. 2019.

ARAÚJO, Monica Dias de; ROSA, Rosinete Nazaré. *A inserção das pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho na cidade de Altamira – Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal do Pará, 2003.

ARAÚJO, Monica Dias de; LOPES, Audeci Martins. *A inclusão das pessoas surdas na EMEF Deodoro da Fonseca na Cidade de Altamira*. Monografia (Especialização) – Faculdade Internacional de Curitiba, 2007.

ARAÚJO, Monica Dias de. *Problematização acerca do processo de escolarização das pessoas com surdez no Município de Altamira – Pará*. Monografia (Especialização) – Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, Monica Dias de. *Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Município de Altamira-Pará*. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Pará, 2013.

ARAÚJO, Monica Dias de. *Inclusão de acadêmicos com necessidades específicas – IANE/UEA/CEST*. Projeto de Produtividade Acadêmica – Universidade do Estado do Amazonas, 2016.

ARAÚJO, Monica Dias de. REDIG, Annie Gomes. Foco nas práticas inclusivas. In: *Anais do X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro, de 01 a 04 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR123.pdf>. Acesso em: 06.05.2020.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edição 70, 1995.

BENJAMIN, Raimundo da Silva. *História e memórias vivenciadas na educação: entre a cegueirados olhos e a deficiência de quem não quer enxergar*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade do Estado do Amazonas 2017.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. A política de Educação Inclusiva e a Educação de Surdos. In: SANTOS, Sandoval; BENTES, José Anchieta; ALMEIDA, Patrícia (Orgs.) *Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares*. Belém: Paca-Tatu, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In: Brandão, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu. (Org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Lei nº 10.260, DE 12 de julho de 2001 *Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL, Decreto nº 3.956, DE 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília. Senado Federal, 2001b.

BRASIL, Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições*. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, Decreto 5.626 de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília. Senado Federal, 2004.

BRASIL, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília. Senado Federal, 2005b.

BRASIL, Ministério Público Federal. I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Acessibilidade, você também tem compromisso*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL, Portaria normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*. Brasília. MEC, 2008a.

BRASIL, *Acessibilidade*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008b.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil (1988), com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1 a 6/92 a 64/2010 e pelas Emendas*

Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação-PNE/2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2015a.

BRASIL, *Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei Brasileira de Inclusão*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2015b.

BRASIL, Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. *Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino*. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> acesso em 19. 06. 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06.06.2019.

BRASIL, Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018b.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 06.01.2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista educação*, PUC-Campinas. Campinas, v. 22, n.1, p. 371-387, set./dez., 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Formação Continuada de Professores para a Diversidade*. Porto Alegre: Educação, 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista UFPR*, n. 52, abr./jun. p. 257-273, 2014.

DUK, Cynthia. *Educar na Diversidade: material de formação docente*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ESTEF, Suzanli. *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada*. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. A presunção de capacidade civil da pessoa com deficiência na Lei Brasileira de Inclusão. *Revista Direito e Desenvolvimento*, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 99-117, 2016.

FONAPRACE. *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. ANDIFES. Brasília, mai. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/VPesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Revista Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 57-73, jul-dez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMBOA, Sílvio Sanches. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contextos. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GESSER, Audrei, *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, Stella Regina.; CALDAS, Célia Pereira. (Orgs.). *Ética e pesquisa com populações vulneráveis*. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. de Macedo Varela; REDIG, Annie Gomes. O papel das instituições filantrópicas especializadas na Educação Especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, p. 99-110, 2015.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar¹. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000500009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 maio 2020.

LACERDA, Guilherme Brito de. *Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, 2013.

LE GOFF, Jacques (Trad. Bernardo Leitão). *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. *Revista Cocar*, Belém, v.1, n.1, p. 17-41, jan-jun, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Metodologias e Técnicas em Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, p. 25-35, 2010.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (orgs.). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARTINS, S. E. S. O.; GOMEZ, A. J. V.; FERNANDES, Y. Z.; BENETTI, C. S. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 11, n. 17., nov., 2017.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: *Educar em Revista*, UFPR, n.23, p. 185-202, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; AZONI, Cíntia Alves Salgado; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. *Inclusão Social*, v.11, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72437>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MEDINA, Monica Ribeiro. *Educação Infantil e a Pesquisa Participante*. Dissertação (mestrado) - Unisal - Centro Universitário Salesiano, 2008.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Pessoas com deficiência na universidade: como devemos nos comportar e ajudá-los. *BiblioCanto*, v. 5, n. 1, 14, p. 1-5 abr. 2008.

MENESES, Maria Paula. “Justiça cognitiva”. In: Pedro Hespanha...[et al.] (Orgs.). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

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

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato. A entrevista na Pesquisa Educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Metodologias e Técnicas em Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, p. 37-53, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 32-42, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; NETO, João Colares da Mota. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, p. 161- 179, 2012.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, p. 743-769, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Caroline Menezes Nunes. *Sistemas de suporte a estudantes com deficiência no Ensino Superior*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2021.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva* Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.116-136, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins; MOSCARDINI, Saulo Fantato; COSTA, Vanderlei Balbino. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, UFMS, Campo Grande, v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento: diálogos em educação*, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. *Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Ensino Superior*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REDIG, Annie Gomes. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Joab Grana. *Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RIO DE JANEIRO, Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003. *Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências*, 2003.

RODRIGUES, David. “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva”. In: RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Francieli Lunelli. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial - concepções, limites e possibilidades. *Anais do XVI Encontro Regional de História - Tempos de Transição*. Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná, 2018. Disponível em: www.encontro2018.pr.anpuh.org. Acesso em 23 de junho 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Revista de Psicologia USP*, 17(2), p. 11-41, 2006.

SOARES, Luciana. *Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência*. 2014. Dissertação (Mestrado), Universidade da Região de Joinville, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). *Metodologias e Técnicas em Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, p. 9-24 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, *Resolução n° 10, de 21 de junho de 2011- CONSUNIV*. Cria o Programa de Inclusão e Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Estado do Amazonas PIAPNE-UEA. Manaus, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, *Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2021)*. Manaus: Edições Gráficas, 2017.

VALENÇA, Marcos Moraes. *Ecologia de saberes e justiça cognitiva. O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?* Tese (Doutorado), Universidade de Coimbra, 2014.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. *Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Tradução: RODRIGO, Fernando de Siqueira. Revisão técnica: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Porto Alegre: AMGH, 2014.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* Jomtien, 1990. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

UNESCO. Marco da educação 2030: *Declaração de Incheon. Incheon*: Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Pesquisador: MONICA DIAS DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10953519.7.0000.5282

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.316.936

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de Monica Dias de Araújo com orientação da Prof.a Rosana Glat sobre o processo de inclusão de estudantes em condição de deficiência nos cursos de licenciatura e dar visibilidade às suas demandas, bem como dos demais atores da instituição envolvidos neste processo. Neste sentido, o presente estudo ampliará conhecimento na área da educação inclusiva, contribuindo com novas práticas, políticas, reflexões, e a produção acerca da temática, impactando diretamente em transformações significativas no contexto educacional. A pesquisa será realizada através de entrevistas semi-estruturadas e a descrição das observações.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto Amazônico.

Objetivos Secundários:

- Refletir sobre as políticas e práticas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior com base na literatura;
- Evidenciar com base nos seus depoimentos de estudantes com deficiência as demandas e barreiras encontradas nos cursos de licenciatura de uma unidade acadêmica do interior da

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.550-000
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.316.936

Universidade do Estado do Amazonas;

• Problematizar com base em depoimentos dos docentes dos cursos de Licenciatura as demandas pedagógicas do processo de Inclusão de estudantes com deficiência pedagógicas do processo de Inclusão de estudantes com deficiência

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há um risco mínimo que ao discorrer sobre o assunto que traga desconforto mas é opcional a participação. Acredita-se que esta pesquisa será capaz de contribuir em reflexões sobre o processo de Inclusão de pessoas em condição de deficiência no Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante, pois analisará o processo de Inclusão de pessoas em condição de deficiência no Ensino Superior.

A partir do que foi apresentado e analisado o projeto é aprovado. Em termos éticos, o projeto está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto carimbada e assinada pela direção da Faculdade de Educação da UERJ

Carta de anuência da Universidade do Estado do Amazonas assinada pela Pro-reitora de Pesquis.

No projeto apresenta os instrumentos que serão aplicados na entrevista semi-estruturada nos professores e alunos com deficiência.

Tem TCLE do responsável apropriado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para maio de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.550-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.316.936

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1312525.pdf	01/05/2019 01:21:55		Aceito
Outros	Entrevistaestudante.docx	01/05/2019 01:18:59	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito
Outros	Entrevistaprofessores.docx	01/05/2019 01:17:57	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCorrigido.docx	01/05/2019 01:15:30	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	15/03/2019 20:25:44	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/03/2019 13:51:06	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	12/03/2019 13:50:16	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	12/03/2019 13:49:50	MONICA DIAS DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 09 de Maio de 2019

Assinado por:

Patrícia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))

APÊNDICE A - Solicitação de autorização**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA**

Rio de Janeiro, 23 de outubro de 2018.

Da: **Profa. MSc. Monica Dias de Araújo**
Ao: Magnífico Reitor
Prof. Dr. Cleinaldo de Almeida Costa

Magnífico Reitor,

Considerando o ingresso na Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, (DINTER) na Linha de pesquisa: “Educação Inclusiva e Processos Educacionais” sob a orientação da Profa. Dra. Rosana Glat, venho solicitar de Vossa Excelência a autorização para desenvolver a pesquisa de campo no espaço da UEA, mais precisamente no Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST.

A pesquisa intitulada: “O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico”, tem como objetivo analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, perpassando por uma reflexão sobre as políticas e práticas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, segue em anexo o projeto.

A Vossa autorização é fundamental para submissão do projeto no Comitê de Ética e realização da pesquisa. Mediante o exposto, agradeço a atenção, colaboração e apoio recebido, no processo de doutoramento e construção da pesquisa.

Atenciosamente,

Monica Dias de Araújo (Professora)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE



ProPEd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado
Centro de Ciências e Humanidades

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa:

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública no contexto Amazônico

Eu, *Monica Dias de Araújo*, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, (DINTER) na Linha de pesquisa: “Educação Inclusiva e Processos Educacionais”, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Glat. Este estudo tem como objetivo é *analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de Licenciatura da UEA/CEST*. Constitui-se em uma pesquisa de campo que empregará como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada e observação *in locus*, de turmas e outros espaços da Instituição.

Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados, analisados e os resultados finais compartilhados com a comunidade acadêmica do CEST. Asseguro que a sua identificação e da turma será resguardada, pois utilizarei um nome fictício e sua participação é voluntária e dependendo de sua vontade poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia da devolução de suas informações.

Vale pontuar que a finalidade desta pesquisa não é avaliar a prática e sim contribuir no âmbito dos estudos sobre a inclusão no ensino superior. Sua colaboração para a realização desta pesquisa é relevante por possibilitar a produção de dados que podem influenciar novas ações, políticas, projetos, programas e boas práticas no processo de inclusão no ensino superior.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento poderá entrar em contato comigo, Monica Dias de Araújo e-mail: monicadiasatm@yahoo.com.br, tel.: (97) 98122 7272. Persistindo dúvidas poderá entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br- Telefone (021) 2334-2180.

Antecipadamente agradeço a sua participação.

Pesquisadora
Monica Dias de Araújo

Eu, declaro que compreendi as informações lidas e explicadas sobre a pesquisa: **O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública no contexto Amazônico** e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo a realização dessa pesquisa a fim de possibilitar a construção de dados para análises posteriores.

Tefé, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista – professores



ProPEd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado
Centro de Ciências e Humanidades
Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais
Orientadora: professora Dr.^a: Rosana Glat

Roteiro de Entrevista (Professores)

Título da Pesquisa

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública no contexto Amazônico

1- DADOS PESSOAIS

- 1.1- Nome fictício: _____
 1.2- Idade: _____ Sexo _____ Turma _____
 1.3- N° de estudantes _____ N° de estudantes com deficiência. _____
 1.4- Disciplina _____ Formação _____
 1.5- Tempo de atuação no Ensino Superior _____
 1.6- Tempo de atuação na UEA/CEST _____
 1.7- Tempo de experiência com estudantes com deficiência _____
 1.8- Tipo de nomeação: () concursado (a) () contratado (a)
 1.9- Regime de trabalho _____
 1.10- Tem outro vínculo empregatício _____
 1.11 – Caso sim, qual Instituição e carga horária _____

2- DEMANDAS PEDAGÓGICAS

2.1- Fale um pouco sobre a experiência de trabalhar no Ensino Superior com pessoas com deficiência? _____

2.2- Como foi receber os estudantes com deficiência no ensino superior? Houve alguma preparação? _____

2.3- O que significa inclusão para você? _____

2.4- Como vem acontecendo o processo de inclusão na UEA e na sua sala de aula? _____

2.5- Quais são os principais apoios que os estudantes com deficiência aqui no CEST, podem contar no processo de inclusão? _____

2.6- Você precisou e recebeu algum suporte para trabalhar com o estudante com deficiência? _

2.7- Fale um pouco sobre suas principais demandas? Que tipo de suporte lhe ajudaria? _____

2.8- Você faz alguma diferenciação do ensino para os estudantes com deficiência? Quais? _

2.9- Como você avalia a aprendizagem dos estudantes e do estudante com deficiência? _____

2.10- Você utiliza algum recurso específico com o estudante com deficiência? Caso sim, Você que trouxe ou é disponibilizado pela Universidade: _____

2.11- Como você vê o processo de interação do estudante com deficiência com os colegas? _

2.12- Em sua opinião, quais são os principais desafios existentes no ensino superior com relação à inclusão do acadêmico com deficiência? _____

2.13- Nesse desafio que você está enfrentando existe uma troca de experiência ou é cada um por sí? _____

2.14- Você acha que há diferença do sucesso do estudante dependendo da sua deficiência? _

2.15- Como tem sido até agora o desempenho dos estudantes com deficiência com relação aos demais estudantes? _____

3- FORMAÇÃO

3.1- Você recebeu formação para atuar no contexto da inclusão do estudante com deficiência?

3.2- A Universidade desenvolve formações sobre inclusão da pessoa com deficiência? Você já participou de alguma? Qual ou quais? E seus impactos na sua prática? _____

3.3- Quais as suas principais demandas referentes à formação para atuar no ensino superior com estudantes com deficiência? _____

3.4- Quais as suas considerações ou sugestões sobre a formação de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência? _____

4- POLÍTICA

4.1- Você conhece a política de inclusão no ensino superior e a política de inclusão da UEA determinada no PDI? _____

4.2- Como você avalia a implementação da política de inclusão no CEST? _____

4.3- Em sua opinião (pessoal) e baseado na sua experiência como você analisa o processo de inclusão do estudante com deficiência no ensino superior? _____

Agradeço a sua participação!

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista (estudante com deficiência)

ProPEd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado
Centro de Ciências e Humanidades
Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais
Orientadora: professora Dr.^a: Rosana Glat

Roteiro de Entrevista (estudante com deficiência)**Título da Pesquisa****O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública no contexto Amazônico****1- DADOS PESSOAIS**

- 1.1- Nome fictício: _____
 1.2- Idade: _____ Sexo: _____ Turno: _____
 1.3- Curso: _____ Período: _____
 1.4- Cotista: _____ Tipo de deficiência _____

2- INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

- 2.1- Porque você escolheu este curso? Você está gostando? O que está achando da Universidade? _____

- 2.2- Como foi seu processo de ingresso desde o vestibular até aqui? Teve prova adaptada? Teve algum apoio? _____

- 2.3- No processo de avaliação existe adaptação? Você precisa de alguma adaptação? _____

- 2.4- Quais as suas principais dificuldades encontradas na sala de aula e na Universidade de modo geral? O que precisa? _____

- 2.5- Você recebe algum apoio específico? () sim () não () as vezes
 Comente: _____

2.6- Você frequenta algum atendimento de contra turno? () sim () não. Caso de resposta sim, você frequenta? Comente: _____

2. 7- Você está participando de algum programa de ensino, pesquisa ou extensão, como: monitoria, PAIC, PIBID ou outros que a Universidade oferece? _____

2.8- Há Intérprete nos eventos da universidade () sim () não (exclusiva para estudante com surdez)

2.9- O número de Interprete é suficiente para atender? (pergunta exclusiva para estudante com surdez) _____

2.10- O que precisa melhorar aqui na UEA/CEST? _____

2.11- Tem alguma coisa a mais que você gostaria de falar? Este espaço é livre para você fazer suas considerações sobre a sua inclusão e a sua participação aqui na universidade. _____

3- INTERAÇÃO

3.1- Como é sua relação de interação com os seus colegas em sala e fora de sala? _____

3.2- Como é sua interação com intérprete os com os professores? _____

4- CONSIDERAÇÕES

4.1- Como vem acontecendo o processo de inclusão na universidade? O que precisa melhorar? _____



Obrigada!

APÊNDICE E - Matriz de observação destinada à universidade



ProPEd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado
Centro de Ciências e Humanidades
Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais
Orientadora: professora Dr.^a: Rosana Glat

Matriz de Observação (Diário de Campo destinado à Universidade)

Título da Pesquisa

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública no contexto Amazônico

1- SOBRE A UNIVERSIDADE (UNIDADE DE TEFÉ)

1.1- Localização _____

1.2- Horário de funcionamento _____

1.3- Cursos ofertados _____

1.4- Ano de fundação _____

1.5- Número de turmas _____ Número de estudantes _____

1.7- Número de turmas de Licenciatura _____ Número de estudantes da Licenciatura _____

1.8- Número de estudantes com deficiência _____

1.9- Tipo de deficiência por curso _____

1.10- Número de servidores:

() administrativos () concursados () contratados

() técnico operacional () concursados () contratados

() professores () concursados () contratados

() coordenadores

() Interpretes de Libras () concursados () contratados

() Cuidadores

() Outros apoios _____

1.11- Programas e projetos desenvolvidos no Centro de Estudos Superiores de Tefé _____

1.12- ENADE de cada curso de Licenciatura _____

1.13-Índice geral nas Licenciaturas do ano de 2018 de:

() aprovação () reprovação e () abandono

1.14- Índice (desde o ingresso) entre estudantes com deficiência de:

() aprovação () reprovação e () abandono

1.15- Outras observações relevantes _____

2- ESTRUTURA FISICA E POLITICA DE ACESSIBILIDADE

- 2.1- Rampas de acesso e inclinação _____
- 2.2- Portas _____
- 2.3- Pisos _____
- 2.4- Banheiros _____
- 2.5- Iluminação _____
- 2.6- Sinalização _____
- 2.7- Quadro de avisos _____
- 2.8- Condições estruturais do prédio _____
- 2.9- Condições da Sala de Recursos _____
- 2.10- Ventilação, iluminação, limpeza, decoração, recursos tecnológicos, conservação e distribuição dos móveis, acústica das salas _____
- _____
- 2.11- Condições físicas das carteiras e equipamentos _____
- 2.12- Comunicação e Informação _____
- 2.13- Outras observações referentes à acessibilidade _____
- _____
- 2.14- Quais são as determinações do PDI sobre acessibilidade? _____
- _____
- 2.15- Quais são as determinações dos PPCs sobre acessibilidade? _____
- _____
- 2.16- A Unidade dispõe de Núcleo de Acessibilidade?
- _____
- _____

3- CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

- 3.1- Quais são as principais determinações do PDI sobre inclusão e sobre a inclusão da pessoa com deficiência?
- _____
- _____
- 3.1- Os PPCs dos cursos atendem as determinações do PDI quanto aos itens referentes ao processo de inclusão e inclusão da pessoa com deficiência? () sim () não.
- 3.2- Os Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura fazem referência ao processo de inclusão da pessoa com deficiência? _____
- _____
- 3.3- O Projeto Pedagógico de cada curso, o PPC tem por base a inclusão? _____
- _____
- _____

3.4- O Projeto Pedagógico de cada curso, o PPC prevê alguma parceria para o atendimento da pessoa com deficiência?

3.4- Outras observações relevantes referentes ao Projeto Pedagógico de cada Curso _____

APÊNDICE F - Matriz de observação destinada à sala de aula



ProPEd

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado
Centro de Ciências e Humanidades
Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais
Orientadora: professora Dr.^a: Rosana Glat

Matriz de Observação (Diário de Campo destinado à Sala de Aula)

Título da Pesquisa

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto Amazônico

1- SOBRE A SALA DE AULA

- 1.1- Turma: _____ Data: _____ Hora: _____
 1.2- Professor (nome fictício) _____
 1.3- Disciplina _____ Formação _____
 1.4- Organização e tamanho da sala? _____
 1.5- Organização das carteiras _____
 1.6- Iluminação e ventilação _____
 1.7- Equipamentos utilizados _____
 1.8- Outros aspectos observados _____

2- AS AULAS

2.1- Descrever os principais acontecimentos envolvendo o estudante na sala de aula:

2.2- Os recursos utilizados e como foram utilizados _____

2.3- Como se dá a interação entre:

Os estudantes com deficiência e os demais _____

Professor e estudante _____

Professor/ interprete/estudante _____

2.4- Como acontece o diálogo entre:

Os estudantes: _____

Professor e estudante com deficiência _____

Professor/interprete/estudante _____

Outras observações relevantes _____

3- DESCREVER SOBRE:

Estratégias de ensino com o estudante com deficiência: _____

Avaliação do estudante com deficiência: _____

Outras Observações relevantes: _____
