

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

TAMIRIS APARECIDA FACHINETTI

**VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR**



ARARAQUARA – S.P.

2018

TAMIRIS APARECIDA FACHINETTI

# VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Relma Urel Carbone Carneiro.

**Bolsa:** CNPq

ARARAQUARA – S.P.  
2018

Fachinetti, Tamiris Aparecida  
VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A  
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Tamiris Aparecida  
Fachinetti – 2018  
108 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Inclusão Educacional. 2. Educação Superior. 3.  
Alunos com deficiência. 4. Docentes. I. Título.

TAMIRIS APARECIDA FACHINETTI

# VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Relma Urel Carbone Carneiro

**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: 31/01/2018

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Relma Urel Carbone Carneiro.**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosimeire Maria Orlando.**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

## **DEDICATÓRIA**

Dedico o presente trabalho ao meu pai Carlos (em memória),  
aonde quer que esteja saiba que deu certo, eu cresci.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado, me possibilitado ter fé, esperança, perseverança e paciência para concluir essa etapa em minha vida. Obrigada Senhor, por ter colocado neste meu ainda modesto percurso acadêmico as pessoas ao qual agradeço agora.

À minha mãe, minhas irmãs e meus avós por terem acreditado e vibrado em todas as minhas conquistas e principalmente serem meu porto seguro.

Ao Miguel por toda confiança, apoio e companheirismo mútuo, e principalmente pelas palavras de motivação e carinho que sempre me dedicou.

À Dr.<sup>a</sup> Relma, minha orientadora, fica minha eterna gratidão por ter acreditado em mim, pela paciência e carinho que me foram dedicados, por investir sua grandiosidade acadêmica e humildade, compartilhar seus conhecimentos e não me deixar falhar em nenhum momento sendo acolhedora em cada orientação.

As minhas amigas da UFSCar, Ana Elisa e Cariza por todo o companheirismo, incentivo e auxílio, não sei o que seria de mim sem vocês. Agradeço também a Bruna e Bia os momentos que vivemos durante o mestrado estarão sempre guardados em meu coração.

As professoras Drs. Rosimeire e Maria Júlia, componentes da banca, agradeço as importantes contribuições e orientações para o enriquecimento do estudo.

Aos colegas de grupo de pesquisa, pelas valiosas contribuições e reflexões.

Ao CNPq, pelo financiamento parcial deste estudo.

Aos valorosos professores do programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara que tive privilégio de conhecer.

Aos participantes deste estudo.

Muito obrigada!

## RESUMO

Com a criação de novas instituições e cursos de nível superior, bem como, a implementação de programas do governo que permitem o acesso à Educação Superior embora aquém da demanda, o aumento no número de ingressantes aos cursos de graduação de forma geral tornou-se significativo. Dados oficiais mostram que mesmo com um salto de matrículas no país, a participação de alunos com deficiência ainda é mínima, porque a evolução das matrículas desse público nos últimos anos não acompanha a evolução das matrículas dos demais alunos. Tendo em vista os diversos mecanismos legais criados para garantir não só o caráter democrático da sociedade, mas a igualdade de direitos e o papel primordial da educação para efetivação do movimento de inclusão, esse estudo teve como objetivo compreender por meio da visão docente e dos alunos com deficiência a inclusão educacional na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – (FCL) –, UNESP- Araraquara. O estudo teve como participantes seis alunos, além de quarenta e cinco docentes da instituição. Com vistas a alcançar os objetivos propostos no estudo foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada com os alunos e um questionário online com os docentes. Os resultados sugerem que a instituição não possui uma cultura efetiva de acessibilidade, porque algumas barreiras foram evidenciadas, como a falta de identificação nos documentos institucionais do tipo real de deficiência que o aluno possui; ações de suporte que a instituição demora a oferecer e/ou oferece por meios diferentes do que foi solicitado pelos alunos e a acessibilidade arquitetônica do campus que não é suficiente para que todos os alunos tenham autonomia. No entanto, verifica-se que a FCL tem avançado no processo de inclusão de alunos com deficiência, porque existem algumas ações por parte da instituição que caminham para uma universidade inclusiva como, por exemplo, a existência do Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento (LAD), os pisos táteis e placas em Braille nas dependências da instituição. Os resultados ainda revelam que 69,8% dos docentes participantes consideram que não estão preparados para atuar com os alunos com deficiência, e que estes se sentem incluídos na universidade por seus pares e quase que completamente pelos docentes. Enfim é possível constatar avanços e limites no processo de inclusão da FCL.

**Palavras – chave:** Inclusão Educacional; Educação Superior; Alunos com deficiência; Docentes.

## ABSTRACT

With the creation of new higher education institutions and undergraduate courses, as well as the implementation of the government's programs that ease access to Higher Education although falling short of demand, the increase in the number of students entering undergraduate courses in general has become significant. Official data show that even with a jump in enrollments in the country the participation of students with disabilities is still minimal, since the evolution of enrollments of this public in recent years does not follow the evolution of enrollments of other students. Considering the several legal mechanisms created to guarantee not only the democratic character of society, but also the equality of rights and the primordial role of education in establishing the inclusion movement, this study aimed to understand through the vision of professors and students with disabilities the educational inclusion in the Faculty of Sciences and Letters of UNESP-Araraquara. The study had as participants six students, in addition to forty five professors of the institution. In order to reach the proposed objectives in the study, two instruments were used to collect data, a semi-structured interview with the students and an online questionnaire with the professors. The results suggest that the institution does not have an effective culture of accessibility, because some barriers were evidenced, such as the lack of identification in the institutional documents of the real type of deficiency that the student possesses; support actions that the institution takes too long to offer and / or offers through different means than what was requested by the students and the architectural accessibility of the campus that is not sufficient for all students to have autonomy. However, it is verified that FCL has advanced in the process of inclusion of students with disabilities, as there are some actions by the institution towards an inclusive university, such as the existence of the Accessibility and Development Laboratory (LAD), the tactile floors and plaques in Braille in the premises of the institution. The results still show that 69.8% of the participating professors consider that they are not prepared to work with students with disabilities, and that students with disabilities feel included in the university by their peers and almost completely by the teachers. Finally, it is possible to observe advances and limits in the process of inclusion of FCL.

**Keywords:** Educational Inclusion; Higher Education; Students With Disabilities; Teachers.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Respostas da questão: “Já participou de curso/palestra/evento sobre a temática educação inclusiva?” .....	71
<b>Gráfico 2:</b> Respostas da questão: “Tem ou já teve experiência profissional com alunos com deficiência na educação superior?” .....	71
<b>Gráfico 3:</b> Respostas da questão: “Está preparado para atender alunos com deficiência?” .....	72
<b>Gráfico 4:</b> Respostas da questão “A FCL está preparada para a inclusão de alunos com deficiência?” .....	73
<b>Gráfico 5:</b> Respostas da questão “Acredita que deveria ter uma remuneração maior caso tenha um aluno com deficiência?” .....	73
<b>Gráfico 6:</b> Respostas da questão: “Concorda com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na universidade?” .....	74
<b>Gráfico 7:</b> Respostas da questão: “O aluno com deficiência deve se adaptar a forma com que os professores ensinam?” .....	75
<b>Gráfico 8:</b> Respostas da questão: “Os professores devem adaptar as aulas com base nas necessidades do aluno com deficiência?” .....	76
<b>Gráfico 9:</b> Respostas da questão: “O aluno com deficiência deve ter um processo seletivo adaptado de acordo com suas necessidades?” .....	77
<b>Gráfico 10:</b> Respostas da questão: “Os alunos com deficiência devem ter o mesmo instrumento de avaliação que os outros alunos?” .....	77

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1:** Tela do sistema da UNESP em que o aluno declara ter alguma deficiência.....59
- Imagem 2:** Continuação da tela do sistema da UNESP em que o aluno declara ter alguma deficiência.....60
- Imagem 3:** Foto da rampa que dá acesso aos centros acadêmicos e anfiteatros A e B da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Araraquara.....67

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Alunos com deficiência matriculados na FCL de acordo com os dados do anuário e das coordenações de graduação e pós- graduação.....	45
<b>Quadro 2:</b>	Descrição dos alunos participantes dessa pesquisa.....	46
<b>Quadro 3:</b>	Número de professores de acordo com o departamento.....	47
<b>Quadro 4:</b>	Exemplo com as informações para declarar deficiência e suas necessidades...	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, ESTRUTURAIS E FORMATIVOS.....</b>	<b>14</b>
1.1 Aspectos históricos “Da exclusão a inclusão”.....	14
1.2 Aspectos legais “Documentos Internacionais e a Política Educacional Brasileira na Educação Inclusiva”.....	17
1.3 Aspectos estruturais “Estrutura do atendimento educacional especializado na realidade brasileira”.....	20
<b>2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
<b>3. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>28</b>
<b>4. FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>38</b>
<b>5. MÉTODO.....</b>	<b>43</b>
5.1 Natureza do estudo.....	44
5.2 Local.....	44
5.3 <b>Participantes.....</b>	<b>45</b>
5.3.1 Alunos.....	45
5.3.2 Docentes.....	47
5.4 Materiais e equipamentos.....	48
5.5 Procedimentos metodológicos para a coleta de dados.....	48
5.6 Análise de dados.....	50
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>51</b>
6.1 <b>Resultados da entrevista com os alunos com deficiência.....</b>	<b>51</b>
6.1.1 Categoria 1: Acesso.....	51
6.1.2 Categoria 2: Permanência.....	55
6.1.3 Categoria 3: Barreiras.....	66
6.2 <b>Resultados do questionário aplicado aos docentes.....</b>	<b>70</b>
6.2.1 Resultados das questões fechadas.....	70
6.2.2 Resultados da questão aberta.....	77
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para aluno com deficiência matriculado no nível superior.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D: Questionário para os docentes da universidade.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de democratização da escola deveria universalizar o acesso, mas ainda não consegue, o cenário que se observa é que apenas uma determinada parte da população alcança um acesso que apresenta problemas relacionados à permanência e sucesso de todos os alunos. Historicamente a escola excluiu diversos grupos de alunos considerados diferentes, e que, portanto, não correspondiam aos padrões socialmente aceitos. Dentre os grupos de excluídos do contexto educacional estão aqueles que apresentam alguma deficiência, que foram ao longo do tempo impedidos de usufruírem, de maneira equânime seus direitos civis como cidadãos comuns.

No Brasil, conforme o Censo demográfico havia em 2010, 45.606.048 pessoas com deficiência, o que representava 23,9% da população. Entre essas pessoas 17,67% tinha ensino médio ou superior completo e apenas 6,66% concluíram um curso superior (BRASIL, 2010a).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aponta que, no ano de 2014, 7.828.013 estudantes matricularam-se em cursos superiores no país, o que representou um crescimento de 85,35%, frente ao ano de 2004. Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> o aumento foi maior na mesma comparação por período, 518,66%, atingindo 33.377 matrículas. Mas ao comparar esses dados com o total de matrículas na Educação Superior do país em 2014, o percentual não chega nem perto de 1%, representando somente 0,42%, ou seja, mesmo com esse salto de matrículas no país a participação de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é mínima, porque a evolução da matrícula nos últimos anos não acompanha a evolução da matrícula dos demais alunos.

Os dados do Ministério da Educação (MEC) de 2015 mostram que na rede federal de Educação Superior o índice de matrícula de pessoas com deficiência quintuplicou nos últimos 12 anos, passando de 3.705 alunos para 19.812. Esses dados também mostram que houve um crescimento quando comparado com os anos anteriores, no entanto, deve-se levar em consideração que esse dado mostra apenas os alunos da rede federal, se comparar com o número de matrículas dos demais alunos esse número também é pequeno (BRASIL, 2015a).

Esses dados são o que se tem de oficial no país, no entanto, é necessário questioná-los, porque eles utilizam metodologias diferentes, mas explorando essas estatísticas verifica-se que houve um aumento no número de ingressantes aos cursos de graduação de forma geral. Esse aumento pode ser associado às maiores oportunidades que vêm sendo ofertadas aos

---

<sup>1</sup> Optou-se em utilizar esse termo por estar empregado dessa forma no documento citado. As demais vezes que aparecer o termo necessidades educacionais especiais será pelo mesmo motivo.

estudantes, com a implementação de programas que facilitam o acesso a Educação Superior como, por exemplo: o Programa Universidade para Todos (Prouni) que é uma iniciativa do governo federal para facilitar o acesso de alunos a Educação Superior; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que é um programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva; bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que é uma avaliação elaborada pelo Ministério da Educação, que analisa o Ensino Médio; seleciona estudantes para universidades Federais e para programas do governo atrelados às instituições privadas de Educação Superior.

Outro fator que pode ser levado em consideração para o aumento de matrículas é a criação de novas instituições e cursos, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo governo federal para aumentar o número de alunos na Educação Superior. Alguns autores (CASTRO, 2011; MARTINS, LEITE e LACERDA, 2015) associam o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência após a implementação do programa INCLUIR<sup>2</sup> que oferece suporte para a inclusão nas instituições federais de nível superior.

Entende-se por inclusão a promoção e o exercício da cidadania, e conseqüentemente a garantia de direitos a todos para a plena participação social de forma justa e igualitária. A viabilização dessa igualdade deve ocorrer de forma que contemple as diferentes necessidades dos membros da sociedade, sejam eles com ou sem deficiência. O acesso a essa plena participação social passa pela escola, na Educação Profissionalizante ou Superior. Dessa forma é inegável o papel primordial da educação para efetivação do movimento da inclusão (SILVA et al., 2012).

Investigando diferentes periódicos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), banco digital de teses e dissertações e algumas revistas científicas da área da Educação Especial, é possível observar que as produções acadêmicas sobre o tema inclusão na Educação Superior tiveram início a partir do ano de 2004. Almeida, Bellossi e Ferreira (2015) afirmam que até o ano de 2005 não são encontradas pesquisas que abordem de forma abrangente a inclusão nas universidades brasileiras. No ano de 2006 após se passar um ano do lançamento do primeiro edital do programa Incluir a literatura sobre o tema se fortalece.

Assim, de forma geral, percebe-se que a literatura pouco discute a temática da inclusão na Educação Superior se comparada com a Educação Básica. Os estudos que abordam o tema

---

<sup>2</sup> O capítulo 3 irá abordar especificamente sobre o programa INCLUIR.

são referentes a revisões bibliográficas; acessibilidade; acesso, satisfação e/ou trajetória do aluno com deficiência na Educação Superior; e as experiências encontradas nos núcleos de acessibilidade ou em determinada universidade, os estudos frequentemente ocorrem em universidades federais (ROSSETO, 2009; CHAHINI, 2010; FERREIRA, 2010; CASTRO 2011; MOREIRA, 2012; SANTANA, 2013; ANACHE, ROVETTO e OLIVEIRA, 2014; CORRÊA, 2014; MARQUES e GOMES, 2014; ALMEIDA, BELLOSSI E FERREIRA, 2015; LEONEL, LEONARDO e GARCIA, 2015; CIENTELLI e LEITE, 2016; OLIVEIRA et al 2016; TORRES, CALHEIROS e SANTOS, 2016).

Torres, Calheiros e Santos (2016) realizaram um estudo em que analisaram 13 artigos por meio de uma revisão bibliográfica sistemática sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior brasileira, os resultados encontrados também apontaram a escassez de pesquisas científicas nessa temática, contudo um aparente interesse maior nos últimos anos. Oliveira, et al (2016) chegaram a mesma conclusão ao fazer uma revisão integrativa que analisou a produção científica em 05 periódicos diferentes gerando uma amostra de 16 artigos sobre a Educação Inclusiva no nível superior.

Percebe-se que apesar de ser recente e possuir escassa literatura, a investigação sobre o tema trará contribuições à sociedade uma vez que novas pesquisas e um panorama da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior se faz essencial, tendo em vista os diversos mecanismos legais criados para garantir não só o caráter democrático da sociedade mas a equidade de direitos, especificamente, para os alunos com deficiência, que conforme mostram os dados oficiais estão presentes no nível superior de ensino mesmo que em número reduzido.

Considerando que poucos estudos sobre a temática investigam os professores e as universidades estaduais, verificando todas as informações oficiais já apresentadas, que merece maior aprofundamento quanto às condições de acesso, permanência e conclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, optou-se por realizar essa pesquisa. Assim, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciência e Letras (FCL) – UNESP, Câmpus Araraquara, tendo como base de investigação para responder a essa questão a visão do docente e dos alunos com deficiência.

O presente trabalho analisou por meio desse estudo a percepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como verificou na visão dos mesmos de que forma eles e a universidade estão preparados para lidar com esses alunos, além de investigar junto aos alunos com deficiência matriculados na FCL seu processo inclusivo na Educação Superior e como eles avaliam sua permanência na universidade.

A seguir serão apresentados quatro capítulos para dar embasamento teórico neste estudo. Os capítulos têm como proposta mostrar uma retrospectiva histórica da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na educação; a Educação Superior no Brasil; bem como preconizar o que se tem até os dias atuais sobre inclusão nas políticas públicas principalmente as voltadas para a Educação Superior, apontando também pesquisas que debatam questões sociais e educacionais no âmbito superior de ensino e na formação de professores.

## **1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, ESTRUTURAIS E FORMATIVOS.**

### **1.1 Aspectos históricos: da Exclusão à Inclusão.**

A história que culmina a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é marcada por quatro grandes momentos, sendo eles a exclusão total que perdurou até por volta do século XV, a Segregação que compreendeu do século XVI até o início do século XX, a Integração que abrange a segunda metade do século XX e a Inclusão que se inicia no final do século XX e vem sendo construída até os dias atuais. Entender como se deu a passagem desses quatro momentos históricos é fundamental para compreender a importância do reconhecimento e da luta por direitos de pessoas com deficiência.

Inicialmente a trajetória de pessoas com deficiência é marcada pela exclusão. De acordo com Brandenburg e Luckmeier (2013) nessa fase geralmente as pessoas com deficiência eram mandadas para a fogueira, pois na época eram vistas como possuídas por espíritos malignos, segundo esses autores as pessoas que apresentavam alguma deficiência não pertenciam à sociedade e eram abandonadas, escondidas ou mortas.

Araújo (2010) relata que na Antiguidade as pessoas com deficiência eram eliminadas direta ou indiretamente por serem consideradas inúteis ou um castigo divino, elas eram até associadas à demônios, devido às características físicas e limitações. Dessa forma ou as pessoas com deficiência eram exterminadas ou protegidas e sustentadas por indivíduos que acreditavam estar buscando a simpatia dos deuses (FONSECA, 2000).

A fase da exclusão atualmente intriga o pensamento humano, por ser difícil compreender como os indivíduos conseguiam manifestar tamanho desprezo e proporcionar sofrimento ao seu próprio semelhante, mas se entendermos o momento histórico em que isso

ocorreu é possível compreender a mentalidade da sociedade da época, em que os costumes e crenças eram diferentes aos da civilização atual.

No século XVI as pessoas com deficiência passam a ser institucionalizadas em asilos e manicômios e inicia-se a chamada fase de segregação com a justificativa de que os “anormais” seriam protegidos se colocados em ambientes separados (MENDES 2006). A fase da segregação pode ser vista como uma tentativa de reconhecer os indivíduos com deficiência no corpo social, pois é dado um espaço (não o suficiente), para que eles vivam a parte da sociedade, mas com um lugar definido. Os asilos e manicômios eram utilizados para que as pessoas com deficiência fossem cuidadas. Percebe-se que elas ainda eram consideradas incapazes para a civilização.

Posteriormente, inicia-se a fase da integração, que teve um cunho de interesses econômicos aliado a movimentos dos direitos humanos, por ser vantajoso ou não começa-se a prestar mais atenção nas pessoas com deficiência, no entanto, ainda assim nota-se o egoísmo presente na sociedade em não reconhecer o lugar de direito de todos os cidadãos, porque o lema da integração não era integrar a pessoa com deficiência com o corpo social, mas sim que a pessoa com deficiência se integrasse ao meio social independente de suas dificuldades. Em outras palavras, o problema não era da sociedade e sim da pessoa com deficiência.

Alguns autores alertam que é a partir da Revolução Industrial que o direito das pessoas com deficiência começa a aparecer, com o grande número de acidentes de trabalho são criadas leis que protegem os trabalhadores e propicia atividades assistenciais. O interesse na reabilitação de pessoas com deficiência surge devido ao grande número de mutilados produzidos durante as duas guerras mundiais, associado ao grande número de mortes ocorrido e à falta de mão de obra para o trabalho (MENDES 2006; NUNES, SAIA e TAVARES 2015).

Segundo MENDES (2006) na década de 1960 os movimentos sociais pelos direitos humanos foram intensificados e, com isso, a segregação perdeu força por ser considerada uma prática intolerável. A base moral, gerada pelos direitos humanos conscientizou e sensibilizou a sociedade dando força para a integração que se baseou em fundamentos racionais verificando benefícios tanto para as pessoas com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência e nas bases empíricas de pesquisas em que a ciência comprovou a potencialidade nos alunos com deficiência. Além disso, houve ações políticas que reforçaram o movimento pela integração e o alto custo dos programas segregados diante da crise mundial do petróleo contribuíram para a mudança de serviços.

A ideia da integração buscava normalizar o quadro da pessoa com deficiência e cabia a ela se esforçar para conseguir sua adaptação no meio social. Nessa nova concepção no ambiente escolar o aluno era inserido em sala comum sem que ocorressem alterações curriculares ou até na organização escolar (MANTOAN, 1998; GUJUR, 2003; MITTLER, 2003; CHAVEIRO e BARBOSA, 2005; MENDES 2006; NUNES, SAIA e TAVARES, 2015).

Nessa fase as escolas especiais tinham grande responsabilidade sobre a educação de alunos com deficiência, as classes especiais estavam em alta. Ainda hoje há o modelo de integração presente na educação desses indivíduos, escolas especiais existem e são importantes na educação desses alunos, porque a escola regular não dá conta de contemplar todas as especificidades de alunos com deficiência e nem mesmo uma grande demanda desses alunos. Há muitos anos as escolas especiais desenvolvem um trabalho que é exclusivamente voltado a pessoas com deficiência, no entanto, esse trabalho é específico e conseqüentemente segregativo tirando assim o direito de igualdade de frequentar uma escola comum que as pessoas com deficiência têm.

Paulatinamente a inclusão começou a tomar o espaço da integração. Atualmente a sociedade vive a fase de implementação da inclusão que é uma nova tentativa de reconhecer os indivíduos com deficiência na sociedade. A inclusão vem sendo, progressivamente, discutida há mais de 20 anos e tem como foco incluir essas pessoas no meio social, eliminando qualquer tipo de barreira. Nessa concepção o problema passa a ser bilateral, em que sociedade reconhece como suas inadequações refletem na vida da pessoa com deficiência. Por exemplo, barreiras arquitetônicas, de comunicação, atitudinais são observadas em diversos âmbitos, em prédios históricos, nas ruas, restaurantes entre outros locais que a população frequenta; no atendimento ao público em órgãos do governo, seja hospital, posto de saúde, biblioteca etc; entre diversos outros contextos do meio social. Esses são poucos exemplos em que observamos a inadequação da sociedade para com pessoas com deficiência.

A inclusão vem para que essas inadequações sejam solucionadas, por meio de tecnologia assistiva, do desenho universal, da contratação de profissionais que contemple as necessidades especiais de pessoas com deficiência e possibilitem um novo olhar para o indivíduo como ser capaz de evoluir e gozar das mesmas condições a que todo cidadão tem direito.

## **1.2 Aspectos legais “Documentos Internacionais e a Política Educacional Brasileira para Educação Inclusiva”**

Durante todas essas fases anteriores diversos mecanismos legais foram criados para amparar cada nova concepção de qual a melhor forma de olhar a pessoa com deficiência. A intensificação de leis, decretos e regulamentos ocorreu na fase denominada de inclusão. O estabelecimento de bases legais fortaleceu-se com alguns marcos que beneficiaram o reconhecimento das pessoas com deficiência. A discussão feita nesse estudo tem como foco a inclusão educacional de alunos com deficiência, dessa forma o enfoque será em documentos que abordem o tema da educação e da educação inclusiva.

Em termos legais, a discussão no Brasil acerca da inclusão de alunos com deficiência tem como marco a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em que se estabelece a universalização do ensino, defendendo assim a escolarização de alunos com deficiência, objetivando constituir uma sociedade igualitária. Na Constituição (BRASIL, 1988) a inclusão escolar já é vista entre as novas recomendações apresentadas para a Educação Básica.

O primeiro marco da educação inclusiva ocorreu em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) que tem o objetivo de assegurar o acesso e permanência de todos na escola, devido ao grande índice de crianças e adolescentes sem escolarização.

Em seguida, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, a Declaração de Salamanca foi elaborada gerando a disseminação da filosofia da Educação Inclusiva (UNESCO, 1994). O intuito desse documento foi o de apontar as ações necessárias para uma Educação Inclusiva e principalmente fornecer informações sobre diretrizes que guiem a melhoria da qualidade educacional.

Sem dúvidas a Declaração de Salamanca é um dos maiores marcos da Educação Inclusiva, porque ela desperta nos países signatários, a necessidade de modificar o cenário educacional e abranger crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino.

A partir daí diversos documentos foram criados e começaram a dar mais visibilidade às pessoas com deficiência. É importante destacar a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996), a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008a), outros decretos foram criados paralelamente a esses documentos, atualmente é relevante evidenciar a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015b).

Na LDBN – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) a Educação Especial é mencionada em um capítulo que sinaliza a ampliação e a responsabilidade do ensino público, bem como a garantia do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, estabelecendo que a educação é direito de todos e que as pessoas com deficiência devem ter atendimento educacional especializado preferencialmente na escola comum (BRASIL, 1996).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, também tem uma importante repercussão na educação, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos fundamentais que as demais pessoas.

Com o passar dos anos gradualmente foi se constituindo no país o estabelecimento de bases legais que fundamentam e oferecem educação equânime, segundo os princípios da inclusão que perpassam pela aceitação e respeito às diferenças até a valorização da diversidade humana.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008a) é um documento nacional que orienta a política da Educação Especial, e define que a mesma deve articular-se com a educação comum com a finalidade de promover o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo esse público definido, até o momento, pela política brasileira como o público alvo da Educação Especial.

O documento traz a definição da Educação Inclusiva como sendo um “*paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos*” (BRASIL, 2008a, p.9). Ao retomar o histórico de inclusão na sociedade a política unifica igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Esse mesmo documento indica que o atendimento educacional especializado é serviço da Educação Especial e deve atuar de forma articulada com o ensino comum orientando para o atendimento e as necessidades educacionais especiais dos alunos público alvo da Educação Especial.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o atendimento educacional especializado tem caráter complementar ou suplementar no caso de alunos com altas habilidades e superdotação e possui uma transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2013). Esse atendimento deve ser oferecido em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns, para garantir a complementação.

O decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), indica que a complementação é realizada para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento para apoio permanente, mas limitado no tempo e frequência no atendimento pelas Salas de Recursos Multifuncionais, que são ambientes compostos de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

A implementação da Sala de Recursos Multifuncionais, segundo a visão exposta na política, reflete a iniciativa de uma prática inclusiva que respeita as diferenças, a criação dessas salas atende uma necessidade de muitos anos da educação brasileira que é a plena participação de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, embora essas salas continuem a focar o problema no aluno, uma vez que são ambientes separados das salas do ensino regular.

Percebe-se que os documentos nacionais provenientes do MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação possuem discursos em comum, defendem práticas inclusivas relacionadas a serviços ou atendimentos educacionais especializados, no entanto, não questionam a organização escolar da Educação Básica e conseqüentemente não questionam o sistema social (GARCIA, 2010).

Diante do discurso de inclusão social e educacional, a sociedade tem buscado em passos lentos atender as necessidades especiais de pessoas com deficiência nos mais variados segmentos. Especificamente a educação é uma das partes de maior entrave na busca desta equiparação de direitos e oportunidades. Recentemente, alguns documentos foram criados para reiterar a importância da inclusão.

A Declaração de Incheon, Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, reafirma o movimento global de educação para todos e define as metas de educação até 2030, estabelecendo as futuras prioridades e estratégias para a sua realização. A declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos com a transformação de vidas por meio da educação, ela enfatiza o comprometimento com a inclusão, a equidade, a qualidade e o acesso à educação gratuita ao longo da vida (UNESCO, 2015).

A lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) (BRASIL, 2015b), visa a inclusão social e a cidadania assegurando e promovendo condições de igualdade. O estatuto da pessoa com deficiência consolida e amplia os direitos garantindo acessibilidade e inclusão em todos os âmbitos: educação, saúde, trabalho, infraestrutura, entre outros.

Todos esses documentos reafirmam o compromisso da sociedade para com as pessoas com deficiência, garantem direitos igualitários, a contemplação de qualquer dificuldade ou necessidade especial que esses indivíduos possam ter e serviços que auxiliem na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. O intuito disso tudo, que é a própria inclusão, é de tratar esses indivíduos com equidade em relação aos seus direitos, considerando a necessidade de diferenciação nos recursos e técnicas, porque as oportunidades devem ser as mesmas para todos o que muda é a forma como ela é disponibilizada.

Na prática nem tudo é garantido, se olharmos para a sociedade como, um todo, muitos problemas sobre “o que está no papel não está na prática” são observados em diferentes âmbitos de educação, saúde, trabalho entre outros. O direito a serviços de qualidade para a população é garantido na política, mas nem sempre observado na prática.

A Educação Inclusiva traz a necessidade de mudanças para garantir que todos tenham condições de acesso e permanência e para que a educação oferecida seja de qualidade sem distinção de qualquer natureza.

### **1.3 Aspectos Estruturais “Estrutura do atendimento educacional especializado na realidade brasileira”**

Para que a inclusão de fato aconteça é preciso que ocorra uma mudança estrutural na sociedade, pensando que uma civilização justa sem nenhum tipo de discriminação passa pela escola, essa mudança pode começar pelo processo educacional. Para embasar essa afirmação Mantoan (1997, p. 121) coloca que: *“As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades”*.

Atualmente a estrutura oferecida para a educação de alunos com deficiência na Educação Superior parte de cada instituição, frequentemente as instituições optam pelo modelo do Programa INCLUIR, que é um programa do governo Federal que busca implementar núcleos de acessibilidade nas instituições, no entanto, as particularidades do INCLUIR e de outras ações de inclusão na Educação Superior serão problematizadas no capítulo 3.

De forma geral, da Educação Infantil até os níveis finais da educação, a estrutura oferecida no Brasil, para a inclusão de alunos com deficiência em âmbito educacional, pode ser analisada sobre três diferentes perspectivas, sendo elas:

I. As classes especiais que ainda vêm do modelo de integração em que é necessário um espaço separado para o aluno com deficiência, essas classes especiais são encontradas em instituições filantrópicas como, por exemplo, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES).

II. O Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo Fachinetti, Garcia e Lourenço (2015) o atendimento educacional especializado é entendido como oferta de serviços que gerem oportunidades e condições de acesso e aprendizagem aos alunos público alvo da Educação Especial.

O Art. 5º da Resolução nº4 (BRASIL, 2009), institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

O programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), define dois tipos de salas sendo, a do tipo I e a do tipo II, ambas as salas possuem equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que auxiliam no processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. A diferença entre esses dois tipos de sala é que na sala do tipo II, além dos materiais e recursos disponíveis na sala do tipo I existem ainda materiais específicos para alunos com deficiência visual, como por exemplo, uma impressora Braille.

Enquanto o MEC propõe esse modelo de Sala de Recursos Multifuncionais a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, recomenda as salas categoriais. Neste modelo existe uma Sala de Recurso para cada tipo de Deficiência, essas salas são distribuídas nas escolas Estaduais. Dessa forma geralmente o aluno com deficiência nem sempre é atendido na escola em que estuda, por exemplo, se um aluno tem deficiência visual e estuda na escola A, que possui Sala de Recursos Categoria – Deficiência Física, ele recebe o atendimento educacional especializado na escola B que possui Sala de Recursos Categoria – Deficiência Visual.

O Estado de São Paulo adotou essa política de categorizar as salas e concentrar-se em cada tipo de aluno definido pela política, mas a maioria dos municípios não. Essa perspectiva de Sala de Recursos categorial preconiza que tanto a sala quanto o profissional que nela atua

seja especializado em apenas um tipo de deficiência. Talvez essa perspectiva tende a oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem para o aluno, uma vez que o profissional dedica-se apenas às características de determinada deficiência, enquanto nas Salas de Recursos Multifuncionais propostas pelo MEC o professor tem que ter um caráter generalista e dar conta de atender todos os alunos público-alvo da Educação Especial.

O que dificulta o atendimento em Sala de Recursos Categóricas é a questão de locomoção, será que todos os alunos conseguem ir à outra escola para receber esse atendimento? Será que o Estado é capaz de oferecer esse serviço a todos? Ficam muitas indagações, mas o que está claro na legislação e na prática é que existem tanto Salas de Recursos Categóricas como as Salas de Recursos Multifuncionais que oferecem o serviço a todos os alunos público-alvo da educação especial.

III. O último modelo de atendimento educacional para pessoas com deficiência parte da perspectiva estrutural do Ensino Colaborativo em que o professor da Educação Especial organiza e acompanha todo o processo de inclusão de alunos com deficiência juntamente com o professor da sala comum.

Vilaronga e Mendes (2014) alertam para a necessidade de a literatura científica realizar mais estudos que discutam essa proposta de colaboração entre professores da sala regular com os professores da Educação Especial. Segundo essas autoras o ensino colaborativo, ou coensino, não é uma realidade bem difundida no Brasil, enquanto em outros países é apontada como uma das propostas mais relevantes para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A proposta do ensino colaborativo visa dar sentido e continuidade ao que acontece com o aluno na sala de aula, porque ambos os professores participam para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno flua de acordo com suas necessidades. A perspectiva do atendimento em Sala de Recursos tenta contemplar as dificuldades do aluno, mas, nem sempre, dá conta de suprir todas e interligá-las com a sala de aula.

O importante de todas essas diferenças estruturais que geram a inclusão de alunos com deficiência é que mais de um modelo está disponível assim, de acordo com as necessidades do aluno, a escola juntamente com a família pode definir qual a melhor estrutura para que ocorra sucesso no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção de direitos.

É necessário que desde sempre (ou seja, desde o nascimento) as pessoas convivam com a diferença. Para que a inclusão torne-se comum é preciso que ela faça parte do cotidiano de cada um. Formar cidadãos conscientes da necessidade e do direito do outro é uma questão

vital que provavelmente só será possível se tornar-se uma prática constante. Assim é necessário que cada vez mais as pessoas com deficiência sejam vistas e, principalmente, reconhecidas.

Atualmente está se caminhando para que a inclusão efetive-se. Percebem-se iniciativas isoladas que, aos poucos, estão ganhando visibilidade e tornando-se comum em outros meios. A política prevê alternativas, mas ainda não oferece provisão de meios, falta uma fiscalização para que elas, de fato, se efetivem e uma conscientização por parte da sociedade e principalmente empoderamento para que as pessoas sejam conscientes sobre seus direitos sociais.

Fazendo uma retrospectiva da história de pessoas com deficiência e analisando o quadro atual da sociedade em que vivemos percebe-se que, mesmo ainda encontrando dificuldades para que a inclusão de fato ocorra, o espaço que as pessoas com deficiência conquistaram é enorme quando comparado ao século XV, por exemplo, havia práticas que já foram usadas lá atrás e hoje são inadmissíveis. O processo é lento mas, de fato, ele ocorre e isso faz parte da história da sociedade e oferece esperança para que o cenário atual, que ainda não é perfeito, modifique-se.

No âmbito educacional, pensar em acesso, permanência e qualidade para todos, requer analisar a formação de professores para que eles possam estar preparados para garantir desde a Educação Infantil condições adequadas de desenvolvimento aos alunos e, conseqüentemente, a sociedade.

A educação desses indivíduos que é o objeto principal desse estudo tem avançado no decorrer dos anos em cada nível de ensino. No entanto percebe-se que o discurso fica na maioria das vezes, restrito à Educação Básica como se esses alunos não fossem atingir a Educação Superior. Assim, diante da pouca existência dessa realidade, faz-se necessário investigar a Educação Superior no Brasil, para entender de que forma ela está contemplando os alunos com deficiência.

## **2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Como mencionado no tópico anterior a educação é um direito humano que não deve ser negligenciado, dessa forma as instituições de Educação Superior têm responsabilidade social na continuidade do estudo de alunos com deficiência, já que todos têm direito ao conhecimento.

Para Chauí (2003) a universidade é uma instituição indissociável do contexto social no qual está estabelecida e isso retrata a heterogeneidade presente na sociedade. A universidade é um lugar em que ocorrem diferentes posicionamentos, ações, indagações, compartilhamentos, entre outros aspectos e atribuições que mostram a diversidade existente nessa instituição que é fundada na prática, na ação social e no reconhecimento público.

Assim pensar em alunos com deficiência na Educação Superior, não é utópico ou reflexo do movimento de inclusão que atualmente é cada vez mais discutido na mídia e nas políticas públicas. A presença desses alunos deveria ser vista como a presença de qualquer outro, uma vez que a universidade tem caráter heterogêneo.

Segundo Sobrinho (2015), a universidade é um ambiente de convívio plural da sociedade, em que é possível observar diferentes responsabilidades pertinentes às diversas demandas dos setores da população, a começar pela “*explicitação das diferenças, por meio da crítica fundamentada em conhecimentos, valores e a prática permanente do diálogo*” (pág.585). A universidade tem a missão de formar e contribuir para solucionar os problemas da população, de acordo com suas possibilidades e capacidade.

Nem sempre a pluralidade defendida pelos autores acima esteve presente nos ambientes universitários, dessa forma para compreender um pouco da Educação Superior no Brasil é importante fazer uma breve retrospectiva histórica sobre o tema para entender como se deu a trajetória dessa modalidade de ensino, bem como verificar sua estrutura, composição e funcionamento de acordo com as políticas públicas e finalmente interpretar as finalidades e competências da Educação Superior para a sociedade.

A Educação Superior no Brasil, comparada à outros países teve seu início, apenas no século XIX, enquanto nas Américas seu desenvolvimento teve origem no século XVI. (CUNHA,L., 1980, DURHAM, 2005). “*As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930*” (DURHAM, 2005, p. 201).

No Brasil colonizado por Portugal verifica-se que não era interessante para a corte Portuguesa investir em instituições de ensino, porque o objetivo em terras brasileiras era apenas de exploração, dessa forma só quando a corte Portuguesa transferiu-se para o país que se inicia a história da Educação Superior brasileira.

Inicialmente as instituições foram criadas em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Olinda, os cursos voltavam-se para as carreiras liberais, o interesse era formar profissionais para atender as necessidades do governo e da elite local. Com a proclamação da República ocorreu à descentralização da Educação Superior e então o surgimento de novas instituições,

de caráter público e privado. A primeira universidade foi criada na década de 1930. (SANTOS e CERQUEIRA, 2009).

Segundo Oliveira (2013) a Educação Superior significou ao longo da história um espaço voltado para a formação das elites em que o acesso era para os melhores com méritos individuais, sendo assim, percebe-se a presença de mecanismos de seleção e exclusão. Esse panorama começa a se modificar no período Populista (1946-1964) em que o âmbito da educação passa a ter sentido ideológico, o Estado passa a fomentar ações que ampliam o acesso como, por exemplo, a gratuidade do ensino.

Trindade (1999) em sua obra a Universidade em Ruínas, faz uma retrospectiva sobre a dimensão temporal dos moldes que a universidade já presenciou, do século XV ao Renascimento corresponde à invenção da universidade que inicialmente se implantou em Paris e Bolonha para depois percorrer o território europeu, sempre sobre a proteção da Igreja Romana. No século XV a universidade sofre com a influência do capitalismo, do humanismo e com as consequências da Reforma e da Contra-Reforma; posteriormente com as novas descobertas científicas, aliado ao novo pensamento de valorização da razão, a tolerância religiosa, e a revolução industrial inglesa ocorre uma transição que se estende até o século XIX, no qual as instituições universitárias começam a oficializar a ciência. Assim, no século XIX é instituída a universidade moderna que se tem até os dias atuais.

A passagem histórico-cronológica relativa à trajetória da Educação Superior no Brasil poderia ser abordada com maior profundidade e riqueza de detalhes históricos que são importantes para a problemática atual das universidades brasileiras, no entanto o objetivo desse capítulo é contextualizar de maneira sucinta a Educação Superior para que faça sentido discutir a inclusão nesse nível de ensino.

É importante salientar que as mudanças que ocorrem no mundo influenciam os principais pilares de uma sociedade, entre eles a educação. Para Sobrinho (2015) a Educação Superior transforma-se, simultaneamente, com as mudanças que ocorrem na economia, na política e nas estruturas culturais.

Macebo, Do Vale e Martins (2015) elaboraram um artigo em que apresentam as principais tendências de expansão da Educação Superior no Brasil. Segundo os autores essa expansão pode ser abordada por quatro eixos sendo eles: 1) o aumento das instituições de nível superior com fins lucrativos; 2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais; 3) a diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação como, por exemplo, o ensino a distância (EaD); 4) e a expansão da pós-graduação.

Almeida et al (2012) analisa essa expansão pelo binômio “massificação-democratização”. De acordo com esses autores a ampliação da Educação Superior ainda não é suficiente para garantir a democratização necessária que contemple uma educação de qualidade e igualdade. Para que isso torne-se uma realidade é necessário que ocorram mudanças estruturais, uma vez que a expansão coloca na Educação Superior a heterogeneidade e as instituições não podem uniformizar suas práticas, normas e procedimentos.

Minto (2006) aponta que a expansão do acesso ocorreu devido à ampliação de instituições de Educação Superior privadas que geraram maiores oportunidades para a massa da população brasileira. A criação das instituições privadas mostra uma nova estrutura, funcionamento e finalidade de conceber a Educação Superior que Almeida et al (2012) caracterizam como diversificação e diferenciação institucional.

Silva (2007) com base nos artigos 16 e 20 da LDBN (BRASIL 1996) define a estrutura e composição da Educação Superior no Brasil em três sistemas cada um com seu funcionamento e financiamento próprio, o federal que é constituído pelas Instituições Federais de Ensino Superior, mantidas pela União, pelas universidades, pelos centros universitários e faculdades particulares; o estadual que está sob a jurisdição dos sistemas estaduais, e por fim, o municipal. As instituições privadas formam um grupo com diferença de estrutura por serem mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas em que se destacam os fins lucrativos.

A UNESP é uma instituição estadual, criada em 1976 pela junção dos Institutos isolados de Educação Superior do estado de São Paulo. Atualmente é uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo, está entre as mais importantes universidades públicas do país, e no Estado é uma das três universidades renomadas de ensino gratuito (SILVA, 2016).

As unidades universitárias da UNESP ficam localizadas em 24 municípios do estado de São Paulo alguns desses municípios possuem mais de uma unidade, sendo: vinte e nove Faculdades e/ou institutos, cinco Câmpus Experimentais e onze Unidades complementares. Das quarenta e seis unidades apenas dezoito possuem matrículas de alunos com deficiência de acordo com o anuário 2016 da UNESP.

O anuário é um documento Estatístico *online* da Universidade em que constam importantes informações sob diversos aspectos da instituição, entre elas a matrícula de alunos com deficiência ou outras necessidades especiais.

De acordo com dados do anuário de 2016, a UNESP forma por ano, nos 136 cursos de graduação fornecidos, cerca de 5,6 mil novos profissionais, isso reflete a importante

participação da instituição no país, que tem como princípios a criação e transmissão do saber (UNESP, 2016).

O Artigo 43 da LDB (BRASIL, 1996) apresenta uma série de finalidades da Educação Superior, entre elas: estimular e desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, formar os cidadãos em diferentes áreas, incentivar pesquisas, promover a divulgação de conhecimentos, prestar serviços à comunidade e estabelecer relação com a mesma promovendo extensão aberta a população.

Spatti, Serafim e Dias (2016) em uma revisão histórico-bibliográfica, analisaram as transformações da universidade pública brasileira, isto é, a mercantilização da Educação Superior e conseqüentemente o impacto do neoliberalismo nesse nível de ensino, esses autores destacam que a universidade tem deixado de lado seu papel enquanto instituição social por estar, cada vez mais, inserida na lógica e economia capitalista. Com a ampla abertura de instituições privadas os autores alertam a atuação da Educação Superior como prestadora de serviços. A qualidade no nível superior passa a ter um caráter produtivista e mercantil. Nesse contexto as universidades estão passando do modelo de instituição social para o modelo de organização operacional (CHAUI, 2003).

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, no seu Art.207 (BRASIL, 1988) bem como os artigos 52,53 e 54 da LDB apontam que a universidade tem como princípio indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo Castanho e Freitas (2006), o espaço universitário constitui-se como um campo de produção e aplicação de conhecimento científico. Na universidade é possível estabelecer relações que desenvolvam a formação e capacitação do indivíduo, criando uma interface entre criação, transferência e aplicação do conhecimento.

A Educação Superior é um importante meio de produção do conhecimento científico para o avanço tecnológico em uma sociedade. A universidade como princípio educativo e científico é constituída pela pesquisa. Nesse contexto a investigação é sempre correspondente aos problemas e dificuldades do meio social, tornando-se uma atividade de investigação, avaliação crítica e até de criação (DEMO, 1993).

De acordo com Trindade (2000) para buscar novos caminhos para a Educação Superior é fundamental entender os processos universitários e as políticas governamentais. Como o governo é a parte mais envolvida, atuando sempre de forma prevalente para definir as políticas públicas educacionais, a comunidade universitária tem como responsabilidade discutir amplamente tais políticas e avaliar suas implicações.

Talvez essa problemática seja um dos resultados dos poucos alunos com deficiência presentes na Educação Superior brasileira. Não há suficiente engajamento das comunidades

universitárias para colocar em prática as políticas públicas que garantem o acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Superior.

### **3. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

As universidades têm se deparado com desafios para garantir os meios necessários para que os alunos com deficiência obtenham sucesso acadêmico. Conforme Falcão et al (2008 p. 2012 e 2013):

O conceito de uma universidade inclusiva não consiste apenas no ingresso de alunos com deficiências, mas, sim, implica em uma nova visão da mesma, prevendo em seu projeto pedagógico - currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc. -, ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno.

Castanho e Freitas (2006) acreditam que as ações educativas aos estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação Superior são questões de democracia e cidadania, sendo a inclusão primordial para a construção de uma sociedade justa.

Nos estudos desenvolvidos sobre inclusão na Educação Superior, destacam-se, entre outros, as pesquisas elaboradas por Rosseto, (2009); Ferreira, (2010); Chahini, (2010); Castro, (2011); Moreira, (2012); Santana, (2013); Anache, Rovetto e Oliveira (2014); Corrêa, (2014); Marques e Gomes, (2014); Miranda, (2014); Almeida, Bellossi e Ferreira, (2015); Leonel, Leonardo e Garcia, (2015); Cientelli e Leite, (2016), que são apresentados no decorrer deste capítulo, bem como as principais políticas públicas que amparam e garantem a inclusão diretamente no nível superior de ensino.

A primeira vez que aparece na legislação Brasileira algo específico sobre inclusão na Educação Superior é na década de 1980 com a Resolução nº 02, de 24 de fevereiro de 1981, do antigo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1981). A resolução autoriza ampliar o período de permanência nas instituições de nível superior para alunos “portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas”, quando necessário, para a efetivação da aprendizagem e conclusão do curso.

Em Nota Técnica de 18 de março de 2015, a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), afirma que compete ao MEC reconhecer, credenciar e autorizar as instituições privadas de Educação Superior e toda rede federal, sendo responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial, juntamente com o Ministério Público Federal, o

acompanhamento dos procedimentos relativos à recusa de matrícula nessas instituições. Em esferas municipal, estadual e distrital, esta competência é das secretarias de educação (BRASIL 2015c). Essas orientações visam cumprir o estabelecido na Lei nº 12764/2012 (BRASIL, 2012) regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014 (BRASIL,2014).

A portaria nº. 3.284, de 07 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003) determina os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para orientar os credenciamentos de instituições de Educação Superior e os processos de reconhecimento de cursos. Esses requisitos são reforçados pelo decreto nº. 5.296 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a) que visa possibilitar acessibilidade e o acesso universal aos espaços públicos, o Art. 8º desse decreto considera para os fins de acessibilidade:

I - acessibilidade: 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, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: barreiras urbanísticas, barreiras nas edificações, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e informações.

III - elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

IV - mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, telefones e cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

VI - edificações de uso público: aquelas administradas por entidades da administração pública, direta e indireta, ou por empresas prestadoras de serviços públicos e destinadas ao público em geral;

VII - edificações de uso coletivo: aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde, inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza;

VIII - edificações de uso privado: aquelas destinadas à habitação, que podem ser classificadas como unifamiliar ou multifamiliar; e

IX - 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.

Percebe-se que algumas universidades brasileiras não estão acessíveis. Castro (2011), ao realizar uma pesquisa em 13 instituições de Educação Superior no Brasil, localizadas em oito estados diferentes mais o Distrito Federal, confirmou isso. A pesquisa de Castro teve o objetivo de verificar as barreiras, bem como, as ações e iniciativas que são consideradas facilitadoras para a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior. Os resultados mostram que as principais barreiras são: arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Ainda apontam alguns serviços nas instituições investigadas, que são considerados facilitadores como, por exemplo, o atendimento educacional especializado, a estrutura de departamentos e núcleos de apoio, modificações realizadas em algumas instituições e legislações institucionais.

Santana (2013) realizou um estudo na UNESP de Presidente Prudente e também identificou a falta de acessibilidade física como um problema aos alunos com deficiência. No estudo, os objetivos de Santana foram analisar e comparar as atitudes sociais dos estudantes do campus em relação à inclusão, realizar um mapeamento dos alunos com deficiência lá inseridos e investigar o sentimento de acolhimento desses estudantes no campus. Entre os resultados encontrados o autor aponta que, os alunos com deficiência sentem-se incluídos na universidade, tanto por seus pares quanto pelos docentes, mas consideram a acessibilidade física no campus o maior problema acadêmico que enfrentam.

O estudo de Corrêa (2014) buscou analisar a condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência, em sete faculdades de uma instituição de Educação Superior no estado de São Paulo e, para isso, ele foi dividido em três estudos, sendo o primeiro estudo a elaboração de um protocolo por meio de rotas de acesso, para avaliar a acessibilidade na Educação Superior e as condições de acessibilidades das faculdades investigadas, os resultados mostraram de maneira geral que alguns dos elementos analisados não estão de acordo com as normas de acessibilidade prevista na legislação, enquanto outros estão. A autora chegou à conclusão de que essas inadequações são devido ao fato das instalações terem sido construídas anteriormente ao surgimento de políticas nacionais inclusivas.

No segundo estudo, foram identificados o nível de satisfação e a opinião de doze alunos com deficiência em relação ao seu acesso e permanência. Entre os resultados encontrados destaca-se a falta de conscientização por parte de todos os funcionários sobre as necessidades dos alunos. O terceiro estudo verificou a percepção dos professores

coordenadores de curso sobre o acesso e a permanência de seus alunos com deficiência. Os resultados mostraram que os coordenadores entrevistados estabeleceram boa convivência com os alunos com deficiência, embora careçam de preparo e formação específica para isso (CORREA, 2014).

Um estudo realizado por Chahini (2010) também analisou as atitudes sociais e opiniões de professores e alunos frente à inclusão. A pesquisa contou com 357 participantes sendo eles, alunos com e sem deficiência, e professores de alunos com ou sem deficiência. O estudo identificou que a maioria dos participantes são favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, no entanto, o processo de inclusão não depende apenas disso.

A pesquisa sinalizou, entre diversos resultados, que os professores são conscientes de que não oferecem aos alunos o atendimento especializado e acreditam que eles sentem-se insatisfeitos com o atendimento que é oferecido. Os alunos apontaram que mantêm um ótimo relacionamento com os professores, pois consideram-se bem tratados, no entanto, em relação ao atendimento especializado, ou seja, um atendimento específico aos alunos com deficiência, foi apontada a falta de qualificação dos professores que não atendem as necessidades educacionais especiais dos mesmos.

Sasaki (2011) lista seis dimensões de acessibilidade que servem para a inclusão de forma geral, sendo: arquitetônica; comunicacional; metodológica, instrumental, programática (eliminação de políticas públicas que criam barreiras para a inclusão) e atitudinal. Tendo em vista as instituições de Educação Superior, essas dimensões devem servir como princípio norteador para o acesso e permanência de alunos com deficiência.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) preconiza como um dos objetivos gerais incentivar ações programáticas voltadas para a Educação Superior. No item 18 o plano prevê o desenvolvimento de políticas estratégicas de ações afirmativas nas instituições de nível superior.

As Ações Afirmativas contemplam diversos indivíduos e tem como objetivo a redução de desigualdades e promoção de oportunidades, as políticas de cotas nas universidades federais, são representadas pela Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e pela Lei nº 13.409, de 28/12/ 2016 (BRASIL, 2016). As cotas beneficiam a inclusão de pessoas com deficiência, negros, pardos, índios, estudantes de escola pública e indivíduos com menores condições econômicas. Algumas instituições de Educação Superior não possuem uma lei específica que regularize a questão das cotas, dessa forma, cada instituição possui seus próprios critérios. A FCL, por exemplo, não tem cotas para alunos com deficiência.

Segundo Silva (2016), as políticas de ações afirmativas estão relacionadas com o combate à discriminação e a garantia de equidade ao acesso, por meio de normas e critérios diferenciados que possibilitam grupos específicos na maioria das vezes vulneráveis a ingressar na Educação Superior.

Dessa forma, como ação afirmativa, pode-se mencionar os processos seletivos adaptados que são necessários para promover o ingresso de pessoas com deficiência em nível superior, referente a isso, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), prevê no artigo 27 que as instituições de Educação Superior deverão oferecer a adaptação de provas e apoio necessário (previamente solicitado), bem como tempo adicional para realização de processo seletivo, conforme as características da deficiência. A Portaria nº3. 284 de 2003 (BRASIL, 2003) reforça esse decreto.

Recentemente, em 2015, o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da pessoa com deficiência) incumbe ao poder público assegurar a inclusão em cursos de nível superior, especificamente o art. 30, garante nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições superiores de ensino, algumas medidas como: atendimento preferencial, disponibilização de formulários de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos necessários para sua participação; disponibilização de provas acessíveis bem como recursos de tecnologia assistiva; dilação de tempo tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas; adoção do critério de avaliação das provas que considerem a singularidade linguística e tradução em libras de editais e ratificações. Essas garantias podem ser exigidas mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (BRASIL, 2015).

Moreira (2012) realizou uma pesquisa que mostra a implementação e concretização das políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Paraná para o ingresso de alunos com deficiência na Educação Superior. Segundo a autora as bancas especiais nos concursos devem estar atentas aos critérios de ocupação das vagas e possuir mecanismos de avaliação que contemplem e identifiquem as pessoas com deficiência.

Verificando que as instituições estaduais do Paraná concentram o maior número de alunos com deficiência, Miranda (2014) realizou um estudo para conhecer os programas e as ações que asseguraram a inclusão de estudantes com deficiência de seis universidades públicas estaduais. Os resultados constataram que existem iniciativas das universidades pesquisadas para constituir uma política de acesso e permanência do aluno com deficiência. Entre as iniciativas de acesso destacam-se: banca especial, duração ampliada das provas,

oferecimento de leitor, intérprete, redator para escrever/transcrever prova em Braille para o processo seletivo. Entre as ações que garantem a permanência do estudante com deficiência estão: atendimento específico, bolsa tutorial, intérprete, tecnologia assistiva, adaptações do material didático, espaço físico e mobiliário, sala especial com recursos, orientações e/ou curso de formação continuada para docentes, técnicos e discentes. Os serviços institucionalizados, sendo programas ou núcleos de apoio e atendimento foram encontrados em cinco das instituições pesquisadas que, de maneira geral, estão incluindo alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também define ações para uma universidade inclusiva, que perpassam o tema acessibilidade arquitetônica e Ações Afirmativas:

Na Educação Superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 17).

Dessa forma, percebe-se que há diversos aparatos legais para assegurar o direito à educação e diminuir ou eliminar barreiras existentes nas universidades, como já salientado e mostrado em diversas legislações que contemplam a educação como direito de todos. Assim, assegurando a citação acima, algumas leis definem de forma específica como pode ocorrer essa promoção de acessibilidade em diferentes âmbitos. A portaria n. 2.678 define a aprovação para o ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2002a); a Lei n. 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (BRASIL, 2002b); bem como a Lei n. 5.626 prevê a existência de um intérprete de LIBRAS para alunos surdos, e o ensino da língua através de uma disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia sendo optativa para os demais cursos (BRASIL, 2005a).

Em 2005, foi criado pela Secretaria de Ensino Superior e pela Secretaria de Educação Especial, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na Educação Superior. O programa propõe garantir o acesso e a permanência nas instituições Federais de Educação Superior (BRASIL 2005b). Dentre alguns objetivos do Incluir destacam-se: fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade; promover a eliminação de barreiras

atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296 de 2004 (BRASIL, 2004) e nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

Até o ano de 2011, o Programa Incluir funcionava por meio de editais, em que as universidades inscreviam-se encaminhando propostas de projetos de acessibilidade/inclusão para concorrer e receber auxílio financeiro para efetivação das propostas apresentadas. No ano de 2009, algumas instituições de Educação Superior estadual também tiveram oportunidade de concorrer a alguns editais do Programa Incluir, o site da SEESP, mostra que nesse ano a UNESP foi contemplada para participar do programa.

Assim, o decreto 7.611 de novembro de 2011 vem para auxiliar e consolidar o Incluir, tornando obrigatória a criação de um Núcleo de Acessibilidade. Dessa forma em 2012 é eliminada a seleção por meio de editais e todas as instituições federais passam a receber o auxílio financeiro para a criação dos Núcleos.

Castro e Almeida (2014) realizaram um estudo (recorte do estudo de Castro (2010)) em 13 instituições de Educação Superior, a fim de verificar as ações voltadas para a inclusão. Os dados coletados pelas autoras demonstraram que em 12 dessas instituições existe algum tipo de serviço, sejam programas ou projetos de extensão e pesquisa. O financiamento desse serviço foi realizado pelo Programa Incluir, em 10 dessas instituições.

Cientelli e Leite (2016) realizaram uma varredura à documentos no site do MEC e localizaram 55 instituições de Educação Superior com núcleos de acessibilidade oriundos das verbas do Incluir. Os coordenadores dos núcleos de acessibilidade dessas 55 instituições foram convidados para responder um questionário *online*, com algumas questões sobre o programa e acessibilidade na Educação Superior. Os resultados coletados pelos questionários, em que apenas 17 coordenadores responderam, apontaram que diferentes profissionais atuam nos núcleos sendo eles, psicólogos, fisioterapeutas, pedagogos, intérpretes e outros.

Entre as dificuldades relatadas pelos coordenadores, estão as relacionadas à acessibilidade arquitetônica e programática. Eles afirmam que é complicado e demorado interferir em leis internas das universidades, com isso, os autores sinalizam que os Núcleos de Acessibilidade deveriam se configurar como parte da esfera administrativa das universidades. Alguns pontos positivos foram destacados nas ações dos núcleos, sendo os mais evidentes as ações de acessibilidade metodológica e atitudinal; também as que se referem às comunicacionais e instrumentais para remoção de barreiras (CIENTELLI e LEITE, 2016).

Almeida, Bellossi e Ferreira (2015) realizaram um estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vinculado ao projeto “Acessibilidade no Ensino Superior”. Os autores mostraram a evolução da matrícula de alunos com deficiência na UFJF bem como a

experiência da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI) um núcleo de acessibilidade também advindo de recursos do Programa Incluir. De acordo com os autores, o CAEFI busca por meio de diversas ações garantir os direitos das pessoas com deficiência da UFJF.

Outro estudo vinculado ao projeto “Acessibilidade no Ensino Superior” é o de Leonel, Leonardo e Garcia (2015), em que os autores fazem um mapeamento dos alunos que apresentam deficiência em uma universidade. De acordo com o levantamento 1,38% representava os alunos com deficiência matriculados na Universidade Estadual do Maringá (UEM) no ano de 2014. Esse dado se assemelha ao que foi mostrado na introdução com o índice disponibilizado pelo INEP de 2014.

Além do Programa Incluir, existiu o programa de apoio à Educação Especial (PROESP) que era um programa do Ministério da Educação em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas universidades públicas. O PROESP teve início no ano de 2003 tendo como objetivo apoiar e incentivar pesquisas em Educação Especial e cursos relacionados à formação de professores em todas as modalidades de ensino. O site da CAPES indica que as propostas de projetos de pesquisa na área de Educação Especial foram recebidas até o ano de 2009.

A elaboração e implementação de políticas públicas que tornem obrigatória a estruturação de Núcleos de Acessibilidade, nas universidades, é essencial para viabilizar o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência (ANACHE, ROVETTO e OLIVEIRA, 2014). Outros programas advindos de recursos do governo e elaborados nas universidades também são desenvolvidos para auxiliar o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Rosseto (2009) em seu estudo mostra um projeto de extensão com recursos do Programa de Extensão Universitária (ProExt<sup>3</sup>) realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O programa é estruturado em um formato multicampi, as atividades são desenvolvidas em conjunto com a organização social das pessoas com deficiência e com instituições da rede estadual e municipal de ensino. O programa tem entre seus integrantes pessoas com deficiência formadas na UNIOESTE, o objetivo é apoiar o ingresso e permanência desses alunos na universidade.

---

<sup>3</sup> ProExt é um programa de extensão que apoia as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas ou projetos que contribuam para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social (BRASIL, 2003)

Segundo Rosseto (2009), os candidatos inscritos para prestar vestibular eram avaliados por uma banca especial, as metodologias e recursos pedagógicos específicos eram assegurados aos candidatos; no ato da matrícula o aluno com deficiência informava suas necessidades educacionais especiais para que o programa tomasse as medidas necessárias para sua permanência na universidade. Além disso, o grupo realizava momentos de grandes reflexões e discussões com as coordenações, os docentes e alunos dos cursos que possuem alunos com deficiência.

Na FCL existe o Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento (LAD) que é um espaço multidisciplinar que tem como objetivo atender as pessoas com deficiência visual da universidade e da comunidade em geral. O LAD está instalado na biblioteca da faculdade e realiza trabalhos como digitalização da bibliografia básica dos cursos. O laboratório possui recursos de tecnologia assistiva como computador com leitor de telas, lupa eletrônica, impressora Braille, scanner com programa de reconhecimento ótico de caracteres, entre outros. O espaço visa fortalecer ações de apoio e pesquisa para inclusão de pessoas com deficiência visual, é apoiado pelo serviço técnico de biblioteca, documentação, informática, pelo grupo de pesquisa “Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas”, pelos departamentos de Psicologia da Educação e Linguística, além das seções de gráfica, zeladoria, manutenção, almoxarifado e o centro de pesquisas da Infância e Adolescência “Dante Moreira Leite” (SERVIÇO TÉCNICO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO DA FCL “folder”).

Esses programas podem ser considerados uma forma de atendimento educacional especializado, porque os objetivos são os mesmos, promover acesso aos estudantes com deficiência. O atendimento educacional especializado na Educação Superior tem um caráter diferente do ensino básico. No nível superior esse atendimento visa eliminar barreiras que pessoas com deficiência possam encontrar no ambiente e nas relações. Dessa forma esse serviço pode oferecer recursos para a promoção de acessibilidade que deve ser disponibilizada em todas as atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão (BRASIL 2008b).

Anache, Rovetto e Oliveira (2014), realizaram um estudo com objetivo de analisar o processo de implementação do atendimento educacional especializado no contexto universitário. De acordo com esses autores o isso é realidade em algumas universidades como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que criou o Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes- LAB, com o objetivo de produzir material adaptado e disponibilizar equipamentos como softwares, para auxiliar a inclusão na universidade.

Mas como já mencionado, a implementação e efetivação da Educação Inclusiva nos espaços universitários não se restringe apenas à adaptação de materiais ou disponibilização de equipamentos, mas requer mudança na perspectiva educacional que vai desde o posicionamento dos processos de ensino aprendizagem até a reformulação de concepções e práticas mais evoluídas (GOMES e SOUZA, 2012).

Ferreira (2010) ao realizar uma pesquisa investigando alunos com deficiência visual matriculados em instituições de Educação Superior em Uberlândia (MG) constatou a importância de recursos tecnológicos como facilitadores da inclusão, embora tenha concluído que esses recursos são insuficientes para atender a demanda nas realidades pesquisadas. A autora também alertou para a falta de professores especializados e reforçou a importância da criação de serviços de apoio.

Marques e Gomes (2014) realizaram um estudo exploratório em uma Universidade de Minas Gerais com o objetivo de caracterizar na concepção de docentes universitários a concordância sobre a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na Educação Superior e verificar a avaliação que os docentes fazem sobre seu preparo profissional para o processo de inclusão. Os autores evidenciaram resultados que constata a falta de preparo e formação específica dos docentes universitários para atuar com alunos em processo de inclusão na Educação Superior, além, de verificar que a universidade não oferece nenhum tipo de formação com relação à temática. O estudo, também, aponta à resistência em algumas áreas como exatas e biológicas, em relação à inclusão, a maior discordância é referente às deficiências que causam déficits cognitivos e comportamentais.

De acordo com Marques e Gomes (2014) o processo inclusivo nas universidades, não pode ser restrito aos métodos e recursos especializados. É necessário oferecer orientações que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades, além da oferta de recursos e o apoio de políticas institucionais. Para que a inclusão ocorra na Educação Superior a universidade deve se comprometer com a abordagem da temática e criar espaços de reflexões e discussões que auxiliem na construção de novas dinâmicas e concepções educacionais.

Para Castanho e Freitas (2006) é necessário apontar caminhos para a mudança na organização universitária e na prática pedagógica dos docentes que atuam na Educação Superior, em direção ao favorecimento e efetivação das políticas de inclusão na universidade. As políticas públicas existem e são desenvolvidas com o objetivo de efetivar o direito do indivíduo, que, no caso de acesso à Educação Superior, é considerado inquestionável. No entanto, percebe-se que, embora importantes, só as políticas não são efetivas para assegurar que as universidades adequem-se à Educação Inclusiva, além de não serem suficientes para

que os alunos conclua os cursos de graduação, tendo em vista que elas apenas garantem o acesso e respaldam ações que devem ser implementadas.

Para Moreira (2012) existe um descompasso entre os princípios da inclusão garantidos nos documentos e o contexto educacional brasileiro. Ao analisar dados numéricos dos alunos com necessidades educacionais especiais que tinham acesso à Educação Superior e constatar que o número é reduzido, a autora explica isso como um reflexo da exclusão pela qual esses alunos passam ao longo da Educação Básica. Essa exclusão pode ser, entre diversos fatores, pela volubilidade das políticas que asseguram a inclusão educacional.

Assim, a Educação Inclusiva deve fazer parte da política institucional da universidade de forma permanente. É necessário não só garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência, mas quebrar concepções historicamente constituídas de que a universidade é local para poucos. Uma universidade inclusiva deve ter acessibilidade de comunicação, atitudinal e arquitetônica com uma infraestrutura adequada para o acesso a todos os ambientes, bem como investimento em materiais pedagógicos e em qualificação de professores.

Ao refletirmos sobre as informações abordadas nesse capítulo percebe-se que muitas questões apresentam-se para a efetivação de inclusão e permanência de alunos com deficiência na universidade. Assim, faz-se necessário investigar de que forma está ocorrendo a inclusão na Educação Superior, como os alunos com deficiência estão sendo contemplados nesses ambientes e qual o papel dos docentes na construção de uma Educação Inclusiva dentro das universidades.

#### **4. FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A construção de uma universidade inclusiva é constituída por vários fatores que já foram abordados no capítulo anterior, um dos fatores imprescindíveis é a formação de professores, pois são eles os responsáveis diretos por formar os alunos. A relação professor-aluno faz parte da construção do conhecimento. No ambiente universitário os alunos estão em constante processo de aprendizagem e, conseqüentemente, em contato frequente com os professores, com isso discutir a formação dos mesmos é de suma importância para entender de que forma essa relação pode favorecer a Educação Inclusiva.

Pensar na formação de professores na Educação Superior requer cuidado, pois os professores universitários vêm de diferentes formações e com uma bagagem acadêmica geralmente pautada na pesquisa. Atualmente, no Brasil, não existe formação inicial específica para professores na Educação Superior, como ocorre na Educação Básica. Os professores

universitários cursam uma graduação que pode ser licenciatura ou não, e a partir daí, começam a fazer pós graduação, mestrado, e posteriormente, doutorado que são níveis que garantem as titulações necessários para ingressar como docente na Educação Superior.

Santos e Fumes (2012) comparam a formação de professores da Educação Básica com a formação dos professores universitários. Os professores dos cursos das licenciaturas e Pedagogia passam por um processo de formação pedagógica que nem todos os professores universitários têm conhecimento, uma vez que, mesmo com nível de pós-graduação (mestrado/doutorado) eles não obtêm um processo formativo na pós graduação de caráter pedagógico que englobe disciplinas como didática, prática de ensino, entre outras.

Segundo CUNHA, M. (2010) a responsabilidade da formação do professor universitário dilui-se entre os programas de pós-graduação, a trajetória do professor e as instituições de Educação Superior em que ele trabalha. Ou seja, sua formação pedagógica vai depender muito de seu curso de graduação e, a partir daí, começa a se olhar sua formação por meio do programa de pós e de suas experiências como docente.

Para Junges e Behrens (2016) a profissionalidade da docência na Educação Superior e a pedagogia universitária ainda são conceitos em construção, que devem ser discutidos de forma integrada. Na Educação Superior o ato de pesquisar e ensinar são potencializados e o ideal seria que o professor pudesse “estudar, pesquisar e produzir conhecimentos (também) sobre sua própria prática pedagógica” (pág. 218).

Neuenfeldt (2006) pontua sobre a priorização que os cursos de pós-graduação apresentam ao formarem os pós-graduandos para a pesquisa, o que os torna pesquisadores e especialistas em sua área de estudo. Ter o domínio da pesquisa e, conseqüentemente de sua área de estudo, com certeza é fundamental para a formação do professor universitário. No entanto, atualmente, o cenário na Educação Superior engloba uma diversidade de alunos como, por exemplo, os com deficiência que há alguns anos atrás raramente eram vistos nesse nível de ensino. Dessa forma é necessário que a universidade e, conseqüentemente seus professores, possam abarcar esses alunos.

Uma formação docente que contemple a inclusão deve ser pautada na valorização da diversidade (PLETSCH, 2009). Santos e Fumes (2012) verificaram que no Brasil não há uma legislação específica que impulse a formação pedagógica voltada para inclusão aos docentes da Educação Superior, e isso acaba refletindo na dificuldade que os professores enfrentam em sua prática docente juntos aos alunos com deficiência.

Chahini (2010) verificou que os professores que atuam na Educação Superior não se sentem preparados para atender estudantes com deficiência. Eles falam sobre a necessidade de

rever metodologia, tempo, material didático, espaço físico e organização da aula de acordo com a necessidade do aluno.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010), ao analisarem os conhecimentos teóricos e práticos sobre deficiência visual de cinco professores da Educação Superior de um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, verificaram que a formação inicial desses sujeitos não contemplava em sua grade curricular disciplinas que tratassem sobre necessidades educacionais especiais e que nenhuma instituição em que trabalharam como docente oferecia formação continuada a respeito da inclusão. O estudo ainda identificou que mais da metade dos professores entrevistados mesmo concordando com a importância não utilizavam nenhum tipo de material didático adaptado em sua aula e não tinham conhecimento sobre o que era a deficiência visual.

Nesse sentido Cientelli e Leite (2016) alertam sobre a necessidade da formação continuada dos docentes. Para Galvão Filho e Miranda (2011), a formação inicial e até a continuada é de extrema importância para a inclusão atender e contemplar as necessidades individuais dos alunos público alvo da Educação Especial.

Para Deimling (2013), a formação não é determinante para o desenvolvimento profissional do professor, no entanto, ela possui um papel fundamental na atuação docente, porque é durante a formação que o indivíduo adquire conhecimentos essenciais para fundamentar sua prática.

Os cursos superiores de formação têm o papel de criar futuros professores conscientes e críticos sobre a realidade que irão encontrar no ambiente educacional e, principalmente, fornecer uma formação teórica e prática suficiente para possibilitar uma ação educacional eficaz (MAZZOTA, 1993; CARTOLANO, 1998).

Na literatura é possível observar que alguns pesquisadores discutem a importância da formação inicial dos professores para promover a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. Esses estudos analisam, com base no contexto de políticas educacionais inclusivas, a formação dos professores dos cursos de licenciatura (JANUZZI, 1995; CARTOLANO, 1998; CHACON, 2001; BUENO, 2002; RODRIGUES, 2005; GUASSELLI, 2005).

Não foram encontradas pesquisas que tinham como objetivo discutir, especificamente, a formação do professor universitário para a inclusão e sim estudos que abordam o tema formação e formação de professores para a inclusão de forma geral e na Educação Básica. Esses estudos são pautados no contexto educacional brasileiro e em cursos de licenciaturas ou Pedagogia.

Nesse sentido, a maioria dos estudos apresentados nesse capítulo tem como foco a formação no âmbito da Educação Básica, o que não significa que não contribua para referenciar a formação do professor universitário, pois esses estudos servem de apoio para discutir a formação dos docentes na Educação Superior.

Atualmente vive-se uma realidade educacional pautada nas inovações tecnológicas e na atualização constante do conhecimento, aliado a isso observa-se o fato de estar ocorrendo na Educação Superior, a expansão do número de vagas, e conseqüentemente a chegada de uma diversidade de alunos. Esse cenário requer pensar em uma formação docente que contemple a heterogeneidade presente no cenário da Educação Superior.

Assim, esse estudo acredita que a formação pedagógica necessária aos professores, tanto os da Educação Básica como os da Educação Superior pode ser baseada em alguns saberes e disposições que são apresentados nas pesquisas de Tardif (2008) e Nóvoa (2009).

Para Tardif, (2008) ao exercer a docência, os professores precisam construir alguns conhecimentos que podem ser entendidos como as dimensões de saberes, sendo eles: saberes da formação profissional que engloba as ciências da educação; saberes disciplinares que são oferecidos por meio de disciplinas nos cursos de formação superior; saberes curriculares que podem ser entendidos como os programas escolares que os professores aplicam (objetivo, conteúdo, método) e, por fim, saberes experienciais que emergem no cotidiano do trabalho.

Esses saberes envolvem um alicerce centrado na formação e consolidado na prática do próprio agir docente. Tardif (2008) ainda completa que todos esses saberes estão intrinsecamente ligados às experiências de vida e identidade do professor, bem como sua relação com alunos e colegas de trabalho.

A mesma linha de raciocínio é observada e complementada por Nóvoa (2009) que pontua a necessidade do professor possuir algumas disposições, sendo elas: conhecimento, ter o domínio do que se ensina; cultura profissional, que pode ser entendida como a compreensão da profissão e do local de trabalho; tato pedagógico, que é o saber ensinar e principalmente se comunicar com o aluno; trabalho em equipe, o envolvimento com projetos da instituição e o trabalho colaborativo; e compromisso social, que é estar realmente inserido na comunidade educacional.

Algumas dimensões abordadas por Tardif (2008) e as disposições destacadas por Nóvoa (2009), podem ser entendidas como competências necessárias para o agir docente, pensando em alunos com deficiência merece maior destaque a dimensão dos saberes experienciais e as competências de Tato Pedagógico e Trabalho em Equipe. O aluno com deficiência precisa ser escutado para que o professor compreenda suas necessidades e a

colaboração com outros profissionais proporciona maiores possibilidades de inclusão, uma vez que diferentes profissionais trabalhando em equipe alcançam maiores objetivos e compreendem a situação de forma abrangente.

Por exemplo, um determinado aluno com deficiência física necessita de apoio para se sentar de forma confortável na sala de aula. O professor provavelmente não tem conhecimento sobre qual a melhor adaptação do acento para esse aluno, no entanto um fisioterapeuta tem esse conhecimento; ou um aluno com deficiência visual que precisa que o professor adapte algumas metodologias utilizadas em sua aula, um professor com formação em licenciatura em Educação Especial que trabalha com alunos com deficiência tem conhecimentos de metodologia específica para atuar com esses alunos e pode colaborar auxiliando o professor da sala.

O trabalho em equipe que envolve a colaboração de diferentes profissionais é uma estratégia para auxiliar na inclusão de alunos com deficiência. Esse trabalho é realidade em algumas escolas brasileiras e pesquisas mostram a eficácia do serviço que pode ser encontrado como o ensino colaborativo.

Segundo Rabelo (2012) a colaboração entre profissionais contribui para a formação continuada de professores. Ao trabalhar em sua dissertação com a perspectiva do ensino colaborativo entre professores da Educação Básica, estagiários e professores da Educação Especial, a autora verificou a contribuição da colaboração entre diferentes profissionais para a formação em favor da inclusão escolar e consolidação de conhecimentos na área da Educação Especial e Inclusiva.

Dessa forma, as universidades brasileiras poderiam estabelecer e/ou consolidar núcleos de ensino que contassem com o apoio de uma equipe multidisciplinar para trabalhar em prol da construção de uma universidade inclusiva, e de espaços formativos para construir e fortalecer o conhecimento pedagógico dos professores universitários a respeito da inclusão de alunos com deficiência e, até mesmo, sobre a própria diversidade que atualmente faz parte do cenário da Educação Superior.

Isso pode ser um desafio diante da grande demanda que a universidade possui, como também diante das grandes responsabilidades que os professores carregam em relação a prazos, cobranças de publicações, a reprodução do conhecimento, o compromisso de formar profissionais competentes entre outros. No entanto, os alunos com deficiência chegaram na Educação Superior e precisam permanecer. Assim, como novos alunos estão por chegar e frequentar esse universo que independente de qualquer dificuldade não pode deixar de construir e consolidar um ambiente educacional e social inclusivo.

A construção cotidiana da Educação na perspectiva Inclusiva jamais terá fórmulas cujos resultados estejam previstos. Portanto faz-se necessária uma reflexão constante por parte dos profissionais. É necessária a tomada de decisões e a criação de estratégias durante o próprio agir docente, para gerar possibilidades pedagógicas que atendam as necessidades que emergem no cotidiano do ambiente educacional (CHAVIER, 2006; VITALINO e VALENTE, 2010).

Independente da área de atuação para trabalhar com a formação é essencial ter conhecimentos gerais para o exercício da docência, e em época de inclusão é imprescindível conhecimentos específicos da Educação Especial. Dessa forma, seja por meio de formação continuada ou outros meios, o professor precisa buscar uma formação e o sistema deve prover alternativas que contemplem o sistema educacional inclusivo, para a promoção de ações que garantam a equidade de direitos aos alunos com deficiência dentro da universidade.

Diante do exposto, esse estudo teve como objetivo investigar por meio da visão docente e dos alunos com deficiência a inclusão educacional na FCL.

Os objetivos específicos definidos para essa pesquisa foram:

Identificar o impacto acerca da inclusão de alunos com deficiência no ambiente universitário, a partir do ponto de vista dos docentes, verificando a concordância sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, as condições institucionais necessárias para a inclusão, e a concepção frente ao preparo profissional.

Compreender a percepção de alunos com deficiência sobre seu processo de inclusão, investigando junto aos mesmos seu ingresso e como eles avaliam sua permanência na Educação Superior.

O foco principal desse estudo é o de contribuir com um panorama da inclusão de alunos com deficiência em uma instituição pública estadual de Educação Superior. Assim os objetivos desse estudo contemplam o seu problema de pesquisa: “Como ocorre a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciência e Letras – UNESP, Câmpus Araraquara, tendo como base de investigação para responder a essa questão a visão do docente e dos alunos com deficiência”.

## **5 MÉTODO**

Este capítulo descreve os caminhos que foram percorridos durante o estudo, dessa forma aqui se inserem dados dos participantes, local, materiais e equipamentos utilizados, procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados.

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética, através de submissão à Plataforma Brasil e aprovada com o parecer 005202/2016. Os docentes e alunos participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido em que constam todas as informações relacionadas à pesquisa e firmam o compromisso ético do estudo. Os termos podem ser vistos nos apêndices A e B.

## **5.1 Natureza do Estudo**

Essa pesquisa foi norteada por uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, do tipo estudo de caso. Sob essa perspectiva, as questões de pesquisa foram elaboradas objetivando investigar os fenômenos num contexto natural e em toda a sua complexidade, privilegiando “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa não envolve manipulação de variáveis e nem tratamento experimental. Para Garnica (1997), a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador traçar uma trajetória em torno do que se deseja entender na pesquisa e oportuniza um olhar diferenciado que analisa os elementos mais significativos do estudo.

A abordagem metodológica nessa pesquisa é o estudo de caso, que permite avaliar e descrever situações e interações focalizando no seu contexto natural e possibilita uma investigação baseada na realidade da experiência. Para Martins (2008), a utilização de estudo de caso em pesquisas acadêmicas possibilita reunir informações em função de questões orientadoras de estudos, por meio de diferentes técnicas de levantamento, informações e dados. O estudo de caso qualitativo investiga por diferentes fontes de dados uma unidade específica em seu contexto, sistematizando o elemento estudado como um todo (MAZZOTI, 2006).

## **5.2 Local**

A pesquisa se desenvolveu na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Araraquara.

Segundo informações do anuário o número de alunos sem deficiência matriculado em nível de graduação em todas as unidades da UNESP é exatamente 37.677, os alunos com deficiência são 93, desses 06 são da FCL, local em que ocorreu esse estudo (Anuário UNESP,

2015). Esse dado vai ao encontro dos dados do Censo apresentados na introdução, percebe-se um número mínimo de alunos com deficiência, quando comparado com os alunos que não possuem alguma deficiência.

### 5.3 Participantes

A FCL contava no exercício de 2015 com 08 alunos (incluindo os alunos da pós-graduação) com deficiência regularmente matriculados na universidade e com um quadro de 140 docentes em exercício efetivo de sua função.

#### 5.3.1 Alunos

Em relação aos alunos com deficiência, os dados do anuário 2015, apontavam 06 alunos, no entanto, esses dados eram a respeito das matrículas nos cursos de graduação. Dessa forma foi solicitado junto à secretaria de pós-graduação o número de alunos com deficiência que estavam regularmente matriculados, que totalizaram 02. Para conferência, também, foi solicitado junto à secretaria de graduação o número de alunos com deficiência regularmente matriculados. Foi constatado que os dados estavam de acordo com os dados do anuário. Assim, o quadro 1 apresentada e identifica os alunos com deficiência matriculados na FCL.

Quadro 1: Alunos com deficiência matriculados na FCL de acordo com os dados do anuário e das coordenações de graduação e pós- graduação:

Gênero	Curso	Deficiência
Nível Graduação		
Masculino	Ciências Sociais	Múltipla
Masculino	Ciências Sociais	Múltipla
Masculino	Ciências Sociais	Múltipla
Masculino	Letras	Múltipla
Masculino <sup>4</sup>	Letras	Física
Feminino	Ciências Sociais	Física
Nível Pós Graduação		
Masculino	Educação Escolar	Auditiva
Masculino	Linguística e Língua Portuguesa	Visual

Fonte: Anuário UNESP 2015, coordenações de graduação e pós-graduação

<sup>4</sup> De acordo com o anuário e a coordenação de graduação o quinto aluno descrito no quadro estava matriculado no nível de graduação, no entanto durante a entrevista verificou-se que o mesmo está fazendo mestrado.

Ao todo 6 alunos com deficiência aceitaram participar dessa pesquisa, eles são denominados respectivamente, de alunos A, B, C, D, E e F a fim de preservar suas identidades.

O quadro 2 descreve os alunos participantes dessa pesquisa. Os dados apresentados no quadro são todos os dados de identificação que foram levantados durante a entrevista.

Quadro 2: Descrição dos alunos participantes dessa pesquisa

ALUNOS	A	B	C	D	E	F
GÊNERO	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
IDADE	26	36	24	28	58	35
DEFICIÊNCIA	Física (hemiparesia cerebral)	Visual (completa)	Física (encurtamento das pernas)	Síndrome de asperger/ hiperatividade	Surdez	Supostamente esquizofrênico e bipolar com histórico de adicção
CURSO	Ciências Sociais	Doutorado Linguística e Língua Portuguesa	Mestrado Estudos Literários	Ciências Sociais	Mestrado Educação Escolar	Ciências Sociais
ANO DE INGRESSO	2013	2015	2016	2012	2014	2005/2013 reingresso

Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos D e F foram descritos tanto no anuário quanto pela coordenação de graduação, como alunos com deficiência múltipla. Dessa forma devido às diversas definições de Deficiência Múltipla que causam inconsistência nos termos de definição, optou-se em entrevistar os alunos, mesmo sem saber qual seria a associação das deficiências que esses possuíam.

A literatura pontua a deficiência múltipla como a associação de um ou mais tipo de deficiência (BRASIL, 2004b; IDEA, 2006). O MEC acrescenta que essas associações podem ser de ordem física, intelectual, sensorial, comportamental e até emocional (BRASIL, 2004b).

Os critérios definidos para seleção dos alunos foram:

- Ter deficiência (auditiva/física/intelectual/visual/múltipla).
- Estar regularmente matriculado em algum curso de graduação e/ou pós-graduação oferecido pela FCL.

A Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015), em seu art. 2º considera pessoa com deficiência os indivíduos com impedimento de tempo prolongado, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, na qual em interação com o meio pode encontrar bloqueios que impeçam sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com os demais indivíduos.

### 5.3.2 Docentes

A FCL possui 9 departamentos que dividem o total de 140 professores em exercício efetivo da função, desses aceitaram participar da pesquisa 43 que corresponde apenas a 32% do total. No entanto esses 43 participantes não responderam exatamente a todas as questões do questionário deixando uma ou outra questão sem resposta, esse dado será analisado nos resultados, em média foram respondidos ao menos 38 questionários completos.

Desses participantes 37,8 % são do sexo masculino e 62,2% são do sexo feminino. O tempo que atuam como docentes na universidade varia muito, sendo o maior tempo de atuação na instituição trinta anos e o menor tempo um ano.

O quadro a seguir representa a número de professores de cada departamento.

Quadro 3: Número de professores<sup>5</sup> de acordo com o departamento.

DEPARTAMENTOS	NÚMERO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO	NÚMERO DE PROFESSORES PARTICIPANTES
<b>Antropologia, política e filosofia</b>	21	4
<b>Ciências da educação</b>	12	4
<b>Didática</b>	18	7
<b>Economia</b>	22	4
<b>Letras modernas</b>	21	3
<b>Linguística</b>	17	7
<b>Literatura</b>	07	3
<b>Psicologia da educação</b>	12	5
<b>Sociologia</b>	10	6
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>43</b>

Fonte: Elaborado pela autora

O critério definido para seleção dos docentes foi:

- Estar com vínculo empregatício na FCL.

<sup>5</sup> Dois professores não informaram seu departamento

#### **5.4 Materiais e equipamentos**

Computador, celular (dispositivo de filmagem), ferramentas do Google (Google drive) e do Microsoft Windows 7 (Microsoft Word, e Microsoft Excel), papel e caneta.

#### **5.5 Procedimentos metodológicos para a coleta de dados**

Os procedimentos metodológicos desse estudo foram divididos em dois: sendo que primeiro foram investigados os dados de matrícula e a inserção dos alunos com deficiência na FCL, e só depois, foi investigado o ponto de vista dos docentes acerca da inclusão na Educação Superior.

A coleta de dados com os alunos identificados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, antes de ocorrer à entrevista as informações sobre os alunos foram coletadas pelo anuário online da UNESP e, em seguida, na coordenação de graduação e pós-graduação. Após essas informações o contato inicial com os alunos foi por e-mail.

Dessa maneira, a identificação dos alunos deu-se por duas formas, primeiro pelo anuário online da UNESP que mostrou apenas o gênero, tipo de deficiência e curso do aluno, depois foi solicitado junto à coordenação de graduação e pós-graduação o contato dos mesmos.

A partir dessas informações, a pesquisadora enviou e-mail para os alunos, momento em que esclareceu os objetivos e procedimentos da pesquisa. Obteve-se retorno de todos, mas, como já descrito anteriormente, 6 alunos participaram da pesquisa, dos outros 2 que não participaram um relatou não ter tempo e estar morando fora da cidade, o outro chegou a marcar três encontros para realização da entrevista, mas não compareceu. Por fim, alegou que estava com muitas tarefas e quando estivesse mais tranquilo entraria em contato, até o fechamento de dados não houve retorno.

Para a entrevista com os alunos participantes foi elaborado um roteiro prévio para auxiliar na pesquisa, conduzindo-a com objetivos específicos e delimitados pela pesquisadora (APÊNDICE C). Para Manzini (2003) a entrevista semiestruturada pode garantir o não esquecimento de itens importantes no momento em que acontece a entrevista. A coleta de dados por meio da entrevista favorece a interação social, por se tratar de uma contato face a face entre o pesquisador e o entrevistado.

Para viabilizar um dos objetivos dessa pesquisa, a elaboração da entrevista semiestruturada teve o propósito de caracterizar o aluno participante e investigar a trajetória dele na Educação Superior.

O roteiro de entrevista foi submetido para uma apreciação do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho para sua adequação. Segundo Manzini (2003) é importante submeter o roteiro a apreciação externa desde que os juízes sejam pessoas experientes e, de preferência, conheçam bem o tema.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2016, as entrevistas foram realizadas em apenas uma sessão e em horários e locais variados sempre escolhidos pelo participante. Durante a realização da entrevista foi utilizado um celular (solicitado autorização de modo formal) com intuito de obter o som durante a entrevista. De forma que a gravação foi realizada de modo contínuo, evitando-se cortes, para obter a sequência de todo o diálogo que ocorreu durante a entrevista. As perguntas e os temas centrais serviram como diretrizes, as quais possibilitaram que o sujeito desenvolvesse seu próprio discurso.

Para Belei, et al., (2008) a filmagem/gravação, permite ao pesquisador observar os dados repetidas vezes. Isso possibilita a descoberta de novos interrogantes e novos caminhos a serem trilhados. Quando se utiliza da filmagem/gravação em uma entrevista o pesquisador consegue analisar elementos da comunicação que auxiliam na compreensão da narrativa como: pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz (SCHRAIBER, 1995).

Por fim, para completar os procedimentos metodológicos desse estudo *online* foi identificado o impacto da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior a partir do ponto de vista dos docentes. Para isso a coleta de dados ocorreu por meio de questionário (APÊNDICE D) que foi enviado por e-mail, primeiro para os chefes de departamento que necessariamente também são docentes na universidade e, posteriormente, para todos os professores do departamento.

No primeiro e-mail encaminhado a cada chefe de departamento explicaram-se os objetivos da pesquisa, e foi encaminhado um link do questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi pedido que o chefe encaminhasse o questionário da pesquisa a todos os docentes de seu respectivo departamento, ou fornecesse a lista de e-mail dos professores para que a própria pesquisadora enviasse.

A elaboração do questionário teve o propósito de identificar e caracterizar os participantes docentes desse estudo, bem como verificar o ponto de vista deles acerca da

inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior e qual o papel da universidade em que trabalham com o processo de inclusão educacional. O questionário foi elaborado por meio do Google Drive que é um serviço de hospedagem e backup de arquivos e foi submetido para uma apreciação do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para sua adequação.

Para Freitas e Moscarola (2002), o questionário é um instrumento captador que coloca o pesquisador em contato com o participante do estudo. Essa interação que ocorre entre participante e pesquisador, por meio do questionário, é condicionada pelo modelo e a estrutura que o questionário tem. Dessa forma os autores alertam para a necessidade de após estruturar questões fechadas no questionário acrescentar no final alguma questão aberta para que o participante se expresse em total liberdade.

A estrutura do questionário consistiu em quatro questões de identificação, dezenove questões fechadas com opção de SIM ou NÃO e uma questão aberta. Nas questões fechadas optou-se por utilizar apenas duas opções, porque acredita-se que em se tratando de inclusão de alunos com deficiência não há como ter meios termos. É necessário que o professor se comprometa.

A coleta de dados com os docentes ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2016, o questionário foi enviado por e-mail quatro vezes a todos os docentes. Nos departamentos de Economia, Literatura, Sociologia e Linguística, foi necessário entrar em contato via telefone, porque não se obteve retorno por e-mail. Após contato por telefone foi possível obter a lista de e-mail dos docentes e repassar o link do questionário.

## **5.6 Análise de dados**

A entrevista semiestruturada foi transcrita e as informações coletadas foram categorizadas e analisadas pela proposta de Bardin (2002), a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2002, pág. 42), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

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

Dessa forma, é possível que ocorra uma leitura detalhada de todo o material transcrito, para identificar conjunto de palavras que tenham sentido para a pesquisa, e classificar em categorias que sejam semelhantes.

Essas categorias possibilitam uma sistematização e expressão do conteúdo das respostas. O objetivo desta abordagem é o de efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens do estudo.

Para a análise dos dados do questionário com os docentes foi realizada a sincronização dos arquivos apresentados pelo Google Drive. A partir disso os resultados obtidos foram tabulados e categorizados, bem como organizados em gráficos demonstrativos. Foram tratados por métodos estatísticos e analisados com procedimentos quantitativos a fim de auxiliar a análise qualitativa.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos nas entrevistas com os alunos com deficiência, bem como no questionário aplicado aos docentes da FCL.

A primeira seção deste capítulo contempla os resultados da entrevista com os alunos, que foi categorizada e investigada pela ótica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2002). A discussão dos resultados observados deu-se de acordo com as categorias de análise propostas.

### **6.1 Resultados da entrevista com os alunos com deficiência.**

Os resultados encontrados estão divididos em três categorias de análise. A seguir são apresentados os dados correspondentes a cada categoria estabelecida.

#### **6.1.1 Categoria 1: Acesso**

Nessa categoria, optou-se por discutir questões da entrevista que abordavam a escolha da universidade, e de que forma ocorreu o ingresso dos alunos com deficiência nessa instituição.

A escolha da Universidade foi um tema abordado na entrevista, o objetivo da questão era entender quais razões fizeram com que esses alunos fossem frequentar a Educação Superior na FCL.

O fator que mais apareceu como determinante, além da escolha do curso foi a proximidade do local da instituição, ou seja, “*é na minha cidade*”, ou “*a mais próxima a minha cidade*”. Os alunos A (deficiência física), B (deficiência visual), C (deficiência física), D

(síndrome de asperger e hiperatividade) e E (surdez) relataram como motivos para estudar na FCL a proximidade. A aluna A, ainda acrescentou que chegou a passar em outras cidades, mas que a superproteção da mãe aliada a seu medo de sair de perto dos pais a fez decidir frequentar a FCL.

O aluno B (deficiência visual) além de frequentar a instituição na graduação e no mestrado atualmente frequenta o doutorado. A fala do aluno mostra sua insegurança pessoal em relação a frequentar outra instituição, isso reproduz a representação social da incapacidade de autonomia que a deficiência carrega. De acordo com o aluno, a facilidade de acesso e familiaridade com o campus influenciou sua escolha para continuar a pós-graduação na FCL. A fala a seguir exemplifica o raciocínio do aluno:

*“No doutorado eu tinha outras opções interessantes, mas um dos motivos, acho que talvez o principal foi ser um campus que já tinha alguma adaptação para pessoas com deficiência visual e principalmente na área de letras que os professores já me conheciam, então na sua maioria já sabiam lidar ... eu ao longo da graduação meio que ensinei eles a trabalhar com a coisa” ( Fala do aluno B).*

A fala do aluno reflete sobre como tem funcionado o processo de inclusão na Educação Superior, quando o aluno chegou na instituição na época de sua graduação não havia muito preparo para receber pessoas com deficiência visual e hoje, em que ele já está cursando o doutorado, existem adaptações que contemplam os alunos com deficiência visual. Isso faz parte de um processo pelo qual as instituições passam, existe uma política de inclusão que garante acesso e permanência para os alunos público alvo da educação especial, mas essa política é praticada desde que os alunos cheguem até à instituição, ou seja as ações ocorrem por meio da demanda e da experiência que essa demanda trás.

A exceção de escolha da universidade pela localização foi do aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) que foi transferido para a FCL. Em 2005 o aluno começou a cursar Ciências Sociais na PUC em São Paulo e em razão de reprovação perdeu sua bolsa e ingressou na FCL, que segundo ele, era uma das poucas opções de universidade pública possível para realizar a transferência.

Os alunos participantes foram questionados sobre a forma que ocorreu o ingresso na Educação Superior e, especificamente, sobre o processo seletivo que eles participaram.

Os alunos A (deficiência física), C (deficiência física) e D (síndrome de asperger) relataram não encontrar dificuldades. A aluna A (deficiência física) relatou ter sido bem acolhida na instituição e lembrou os processos seletivos em que pediu tempo adicional para realizar as provas do ENEM e para ingressar na USP (suas solicitações foram atendidas). No

vestibular para ingressar na UNESP a aluna não solicitou nenhuma medida, porque perdeu o prazo para essa solicitação. O aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade) acrescentou que não sabia da possibilidade de solicitar processo seletivo adaptado. Esse relato pode indicar o quanto as pessoas ainda não sabem dos seus direitos, a falta de informação faz com que o indivíduo não conheça medidas que podem o beneficiar de maneira equânime.

O processo seletivo adaptado é um direito garantido pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), pela Portaria nº3. 284 de 2003 (BRASIL, 2003) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), em que as instituições de Educação Superior têm o dever de oferecer - desde que seja previamente solicitado - apoio, adaptação e tempo adicional para realização de provas, conforme as características da deficiência.

Os alunos B (deficiência visual), E (surdez) e F (esquizofrenia e bipolaridade) encontraram diferentes dificuldades para ingressar no nível superior, entre essas dificuldades estão as relacionadas à: falta de um processo seletivo que contemple as necessidades específicas dos alunos; falta de ações que considerem as especificidades linguísticas ; lacunas de aprendizado para passar no processo seletivo e falta de comunicação com a instituição.

O aluno B (deficiência visual) informou que o ingresso foi complicado, porque quando ele solicitou a prova digitalizada no computador, a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), não atendeu a solicitação, alegando que isso implicaria na quebra de sigilo do processo seletivo. O que foi proposto ao aluno foi a disponibilização de um leitor, que não foi nada confortável para o mesmo. Quando a VUNESP alega que digitalizar a prova implicaria na quebra de sigilo, imagina-se que ao levar as provas em gráfica para impressão também possa ocorrer uma quebra de sigilo. Assim, essa situação requer um posicionamento mais efetivo da legislação.

Quem informa os recursos necessários para a participação no processo seletivo é o aluno. A lei torna-se abrangente por não especificar todos os meios que ela oferece e quais não são permitidos, entende-se que a escolha fica a critério do aluno, no entanto, essa escolha nem sempre é atendida como no caso do aluno B (deficiência visual). A fala a seguir demonstra a colocação do aluno frente à falta de adaptação necessária para que ele realizasse a prova.

*“Então não houve um processo seletivo adaptado. Houve o leitor, mas não houve a adaptação que eu preferiria, que eu considero que me colocaria em pé de igualdade e tampouco a UNESP tem programa de cotas para pessoas com deficiência” (Fala do aluno B).*

Alguns participantes com deficiência visual das pesquisas de Ferreira (2010) e Castro (2011), também não tiveram a adaptação necessária, uma vez que afirmaram que durante o

processo seletivo para ingresso na universidade, por meio do vestibular, as provas em Braille foram fornecidas como solicitado pelos participantes, no entanto, ocorreram problemas como a identificação de figuras, conteúdos que não foram passados para o Braille na íntegra ou corretamente. Dessa forma, percebe-se o descompasso entre o que está garantido por lei e a real necessidade do aluno.

O aluno E (surdez) que ingressou na Educação Superior em 1980, não teve processo seletivo adaptado e lembrou que seu ingresso foi um processo muito complicado até porque, nessa época, as leis que amparam sua especificidade linguística não existiam no Brasil. O reconhecimento da Libras aconteceu no ano de 2002 e a presença do intérprete passou a ser garantida a partir de 2005.

O ano de 1980 foi um ano importante, em que se iniciaram movimentos sociais organizados pelas pessoas com deficiência. Nesse ano ocorreu em Brasília I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência (FILHO e FERREIRA, 2013). Esses movimentos contribuíram para o surgimento de novas práticas na formulação de políticas sociais, ocorreu um empoderamento das pessoas com deficiência, que a partir desse ano organizaram-se para lutar contra a discriminação e em busca de seus direitos.

Sobre problemas relacionados ao nível de exigência e conteúdo cobrado nas provas, o aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) relatou dificuldades. De acordo com o aluno, foi preciso quatro anos de curso pré- vestibular popular e privado para ingressar na Educação Superior.

*“para entrar na faculdade tive muita dificuldade, acredito que devido à diferença de ensino entre a escola pública e modelos de escola particular e cursinho pré-vestibular, como o do Objetivo que eu frequentei. Era muita matéria e eu estudava e não entrava no ensino superior, hoje acho que já era uma questão de distúrbio ou déficit de aprendizagem” (Fala do aluno F).*

A dificuldade apontada pelo aluno no primeiro momento de sua fala, pode ser reflexo da Educação Básica no Brasil, que não prepara o aluno para provas de vestibular, recorrer ao curso pré-vestibular é a opção de muitos alunos que concluem o Ensino Médio em escolas públicas e tem como objetivo ingressar na Educação Superior. No entanto, quando o próprio aluno atribui sua dificuldade ao fato de possuir um distúrbio fica a dúvida se a dificuldade que ele relatou é uma produção da escola ou de sua própria bipolaridade e esquizofrenia. Para Bourdieu (1996) a indiferença às diferenças produz o fracasso, dessa forma, independente da origem da dificuldade, o sistema educacional tem o dever de garantir que ela seja considerada.

Caldas (2005), ao abordar o fracasso escolar estabelece uma análise sobre o processo de escolarização, o sistema educacional tem se apoiado em laudos psicológicos para responsabilizar reprovados e o baixo rendimento dos alunos. O fracasso escolar dos alunos não pode ser associado a isso, e sim nas relações que se estabelecem na escola, na comunidade escolar, no processo educacional e com a didática.

Outra dificuldade apontada pelo aluno F (esquizofrenia e bipolaridade), especificamente no seu ingresso na FCL, foi à falta de comunicação com os técnicos administrativos. De acordo com o aluno, os responsáveis pela administração do curso de Ciências Sociais nos anos de 2007/2008 e 2009 não o orientaram com as documentações necessárias para concluir sua transferência, entre outras dificuldades burocráticas que o mesmo enfrentou. A fala do aluno expõe o tipo de relação que teve com os técnicos administrativos em seu ingresso.

*“eu pedia orientações sobre como proceder com documentações e requerimentos que eram sempre negados, posteriormente devido a desorientação nos requerimentos que eu pedia, além da arrogância, desrespeito e mau humor. Depois houve um outro funcionário que me expôs quando pedi dilação do curso, todas essas coisas não acontecem mais com a atual funcionária que além de muito atenciosa, é educada e discreta nos assuntos individuais” (Fala do aluno F).*

A formação do corpo técnico administrativo, também é muito importante para a construção de uma universidade inclusiva, é importante que todos os funcionários saibam trabalhar com as diferenças e estejam preparados para o contato e a interação com todos os alunos. A inclusão é uma responsabilidade de todos.

### **6.1.2 Categoria 2: Permanência.**

Essa categoria, aborda temas referente às necessidades educacionais especiais que os alunos têm e, conseqüentemente, a utilização de apoio e suporte para sanar tal necessidade, aborda ainda a relação dos alunos com professores e colegas de sala.

Ao utilizar o termo necessidade educacional especial, pensou-se na integridade textual dos documentos e da literatura consultada. No entanto, acredita-se que necessidade educacional especial é um termo indissociável a qualquer aluno, seja ele com deficiência ou não. No início da entrevista os alunos responderam sobre suas necessidades educacionais especiais.

Os alunos A e C que têm deficiência física foram sucintos em alegar não possuir nenhuma necessidade educacional especial. Já o aluno B (deficiência visual) questionou o

termo necessidade educacional especial e, de acordo com a sua concepção, não possui nenhuma. A fala a seguir identifica a concepção do aluno B sobre o termo, que se refletimos de forma empática faz todo o sentido.

*“A única necessidade que eu tenho na educação que você não tem é acessibilidade. A acessibilidade é um conceito indissociável de dignidade humana e dignidade é uma necessidade que não tem nada de especial é a mais básica de todas, então não eu não tenho nenhuma necessidade especial. Eu tenho a necessidade de acessibilidade que é uma necessidade de dignidade que eu imagino que todo mundo tenha ela” (Fala do aluno B).*

O aluno também salientou que sua necessidade de acessibilidade é para a vida e não apenas para a educação. A acessibilidade é essencial para as pessoas com deficiência, além de ser um direito para todos os cidadãos, é a garantia de cidadania, e a fala do aluno reflete exatamente isso.

A expressão acessibilidade é muito utilizada quando se refere à pessoas com deficiência e quando fala-se sobre inclusão na Educação Superior esse conceito aparece como sinônimo de caminho e garantia para a mesma. Como frisou o aluno B (deficiência visual) o conceito de acessibilidade é algo fundamental para a vida. Assim, para melhor discutir as implicações referentes à acessibilidade optou-se por utilizar a definição proposta pela legislação vigente. O Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004 define 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, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004a, p. 45-46).

Quando nos deparamos com uma fala como a do aluno B (deficiência visual) refletimos sobre o quanto é importante a visão dos próprios alunos com deficiência na nossa discussão, que fala sobre a inclusão e os meios necessários para que o aluno sinta-se parte integrante do ambiente que frequenta, no caso desse estudo, a universidade. Se forem analisados os documentos e a literatura que aborda o tema, percebe-se que eles podem não estar se colocando no lugar da pessoa com deficiência, e sim discutindo o assunto por opção teórica, não pela experiência que acaba exigindo essa discussão. Então fica a questão, de que forma a inclusão está ocorrendo e para quem ela está se constituindo? É essencial dar voz a esses sujeitos.

Sobre as necessidades especiais dos demais participantes do estudo, o aluno D informou que sente dificuldade em realizar provas escritas e ficar por muito tempo na sala de aula, pois prefere estudar sozinho. Quando foi questionado sobre qual a dificuldade que tem em realizar provas escritas, ele foi objetivo em admitir que não possui realmente uma

dificuldade, mas considera-se melhor quando é questionado pessoalmente pelo professor. Ele ainda relatou ter dificuldades com sua coordenação motora e citou o exemplo de amarrar os tênis, que é uma das ações que não realiza muito bem. Ao final da entrevista ele frisou novamente seu interesse em ficar sozinho:

*“tenho muita dificuldade de guardar nome, e eu não gosto de ficar o tempo todo com um monte de gente, prefiro ser mais restrito” (Fala do aluno D).*

Os indivíduos com transtorno de Asperger podem demonstrar um desempenho bastante significativo nas atividades realizadas em âmbito escolar, porém, tendem a apresentar manifestações como: pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pouco interesse em atender às solicitações em sala de aula, embora consigam fazer, entre outras (BRASIL, 2010b).

O aluno E (surdez) respondeu que sua necessidade educacional especial é a presença do intérprete de Libras, e quando esse não está disponível ele sente muita dificuldade em acompanhar a fala dos professores ou palestrantes. O intérprete vem para suprir as necessidades linguísticas do aluno surdo, no entanto, conforme ressaltam Lodi e Lacerda (2009), apenas a presença do intérprete não garante a homogeneidade entre os alunos, a explicação e o desenvolvimento do conteúdo passado pelo professor pode não atingir o aluno, por isso a importância da parceria entre os professores e o intérprete.

O aluno F que não apresenta nenhuma deficiência física e nada cognitivamente comprovado, tendo como suposto diagnóstico esquizofrenia e bipolaridade com histórico de adicção, acredita que sua necessidade educacional especial está ligada a sua dificuldade de aprendizagem. O mesmo relatou que suas dificuldades estão relacionadas aos métodos e materiais utilizados pelos professores e, principalmente, ao seu tempo de concentração e aprendizado.

Ao que parece, a dificuldade de aprendizagem do aluno decorre de seu diagnóstico que é de doença mental, como já salientado no método. Os resultados encontrados na entrevista com o aluno F (esquizofrenia e bipolaridade), estão sendo apresentados porque o aluno foi descrito tanto no anuário quanto pela coordenação de graduação como aluno com deficiência múltipla e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), define a deficiência múltipla como público alvo da educação especial, dessa forma optou-se em realizar a entrevista com o mesmo. Os dados da entrevista foram apresentados porque a ideia de inclusão vai além da deficiência, diz respeito não só as pessoas que apresentam alguma deficiência, mas, a qualquer indivíduo que não tem as mesmas

oportunidades dentro da sociedade. Além de que a discussão sobre a forma que esses alunos são identificados na universidade faz-se necessária e merece maior atenção.

Para compreender que tipo de apoio e suporte para permanência a instituição oferece e verificar o que os alunos necessitam nesse quesito, quatro questionamentos foram realizados nas entrevistas, sendo eles: 1) No ato da matrícula a universidade te perguntou sobre a necessidade de suporte e apoio para a sua permanência? 2) Você solicitou à universidade, alguma medida de adaptação, suporte e apoio para a sua permanência? Se sim, as medidas solicitadas foram atendidas? 3) A universidade te oferece condições de permanência? 4) Como você avalia a sua permanência na universidade?

Na análise dos dados dessas questões as respostas dos alunos são apresentadas em duas partes para melhor compreensão, sendo que a primeira parte contempla as questões 1) e 2) e a segunda contempla as questões 3) e 4).

Dessa forma frente às questões 1) e 2), todos os alunos, com exceção do alunos D e F, responderam que no ato da matrícula a universidade perguntava sobre a necessidade de suporte e apoio para a permanência e que a cada renovação de matrícula eles tinham que responder um questionário com as mesmas questões no sistema online de matrícula. Apenas o aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade) e F (esquizofrenia e bipolaridade) alegaram não terem sido questionados sobre necessidade de suporte e apoio para a permanência. O aluno D disse que não respondeu nenhum questionário no ato da matrícula e segundo o mesmo um professor que ele considera como um tutor informou à instituição sobre sua deficiência múltipla. Além disso, o aluno esclareceu que não faz sua matrícula, porque tem muita dificuldade em administrar a parte burocrática da sua vida como, por exemplo, realizar a matrícula na universidade, de acordo com o aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade) o professor é quem realiza sua matrícula e organiza assuntos que envolvem mais burocracia, como faltas, atestado e prazos.

A pesquisadora tentou entrar em contato com esse professor por e-mail, para esclarecer melhor qual a relação dele de tutor com esse aluno, no entanto, não obteve retorno. Ainda sim, é necessário frisar a importância da sensibilização do professor com esse aluno, mesmo sem uma obrigação que parta da instituição, o professor fez seu papel de responsável pela inclusão desse aluno na universidade. A instituição formalmente não oferece professor tutor, mas esse modelo de tutor que provavelmente tem o objetivo de apoiar o aluno, é um ótimo exemplo de práticas inclusivas, porque o aluno terá assistência de forma mais imediata, e melhor interação pedagógica e estrutural na instituição, o papel de tutor pode partir tanto do professor, quanto de algum funcionário da instituição ou mesmo um aluno.

O aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) é o único aluno de transferência, talvez por isso não tenha realizado a matrícula da mesma forma que os alunos ingressantes e nem sua rematrícula, assim não teve acesso ao questionário *online*.

Ao entrar em contato por e-mail com o responsável pela seção técnica de graduação, foi constatado que as informações sobre os alunos com deficiência são coletadas na matrícula presencial dos ingressantes e atualizadas pelo próprio aluno, a cada renovação de matrícula online. Ainda, segundo o responsável, o aluno que requerer algum apoio que demande auxílio ou melhorias nas dependências da instituição deve protocolar um requerimento solicitando tais apoios. Essas informações não estão disponíveis no questionário, dessa forma fica a seguinte questão, de que forma o aluno descobre isso? Ainda ficam questionamentos com relação à autodeclaração, ela por si só já poderia ser sinônimo de que o aluno não precisa solicitar, porque é implícito que ele tem direito a esse apoio, e a instituição poderia se organizar para verificar especificamente qual o apoio necessário, porque quem está chegando é o aluno.

As imagens a seguir mostram a tela que abre no sistema para o aluno declarar ter alguma deficiência. Os dados declarados pelos alunos são utilizados no preenchimento do anuário da UNESP e do censo escolar entre outros relatórios exigidos pelo governo.

Imagem 1: Tela do sistema da UNESP em que o aluno declara ter alguma deficiência:

Caro(a) aluno(a),  
Tendo em vista o desenvolvimento de políticas de apoio ao acesso e permanência de estudantes na Universidade, solicitamos que indique abaixo se possui alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Ressaltamos a importância do seu compromisso no preenchimento dos dados, pois subsidiarão a efetivação de políticas afirmativas no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes da Unesp. Tal levantamento contribuirá para promoção da Educação Inclusiva e para a remoção das barreiras de acessibilidade na Universidade, nos diferentes âmbitos – infraestrutural, metodológico, comunicacional, atitudinal, dentre outros.

De acordo com a Política Nacional da Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, "[...] consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2007).

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2014.

Diante da definição acima, você declara em alguma destas condições?

Não  Sim

**Aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação?**

**Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação**

Cegueira ⓘ

Visão Subnormal ⓘ

Surdez ⓘ

Deficiência auditiva ⓘ

Deficiência física ⓘ

Você apresenta dificuldades motoras para se locomover na universidade, faz uso de cadeira de rodas e/ou utiliza equipamentos eletrônicos adaptados (ponteira de cabeça, mouse, canetas etc) para acessar o conteúdo da web? Faz uso de sistemas de comunicação alternativa

Qual tipo possui?

Fonte: Seção Técnica de Graduação

Imagem 2: Continuação da tela do sistema da UNESP em que o aluno declara ter alguma deficiência:

Transtorno do Espectro Autista - TEA ⓘ  
 Altas habilidades / Superdotação ⓘ  
 Surdocegueira ⓘ  
 Deficiência intelectual ⓘ  
 Deficiência múltipla ⓘ  
 Você possui mais de um tipo de deficiência?  
 Síndromes  
 Informe qual:   
 Outras  
 Especificar:   
 Caso você tenha assinalado uma das alternativas descreva em ordem de prioridade qual a sua necessidade especial:  
 1   
 2   
 3   
 4

Fonte: Seção Técnica de Graduação

Conforme o aluno passa o mouse no ícone ( ⓘ ) aparecem as características do tipo da deficiência selecionada pelo aluno e quando selecionada a deficiência aparecem questões referentes às necessidades que o aluno possui. Abaixo segue um quadro com um exemplo da primeira opção de deficiência:

Quadro 4: Exemplo com as informações para declarar deficiência e suas necessidades

( )	Cegueira	Caracteriza-se pela acuidade inferior a 0,005 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ausência total de visão, ou perda da percepção luminosa.	Você faz uso de leitor de tela, teclado em Braille e/ou de programa de voz para acessar o conteúdo na web por conta da impossibilidade de enxergar?
-----	----------	--	---

Fonte: Seção Técnica de Graduação

O questionário é bem explicativo, pois tem como base exemplos de características que o aluno pode apresentar. No entanto esses dados só fazem sentido caso o aluno requeira algum auxílio via protocolo, caso isso não aconteça, a instituição não tem contato com o aluno e então não poderá afirmar a fidelidade dos dados que são utilizados no preenchimento do censo escolar, entre outros relatórios exigidos pelo governo.

O ideal seria que a instituição entrasse em contato com os alunos que se autodeclararam para verificar a validação desses dados e conhecer o aluno que está iniciando na universidade, é uma questão de certificação, acolhimento e boas vindas a um cidadão que diante de tantos impasses ingressou no nível superior de ensino.

Assim, percebe-se que mesmo ocorrendo mudanças significativas na universidade, ela ainda não está totalmente organizada para receber os alunos com deficiência, porque não possui um mapeamento adequado dos alunos, uma vez que não identifica em seus

documentos a real deficiência que o aluno possui, não oferece acompanhamento a esse aluno, e só disponibiliza no ato da matrícula a opção da autodeclaração, ou seja, a instituição não procura os alunos com deficiência, esse fato pode ir ao encontro do que diz Manzini (2008) quando afirma que as universidades não possuem uma cultura de acessibilidade. No entanto, essas instituições estão começando a vivenciar a inclusão com mais frequência, e não estarem totalmente organizadas faz parte de um processo para que um dia estejam.

Sobre os alunos que solicitaram a universidade alguma medida de adaptação, suporte e apoio há os relatos dos alunos A (deficiência física), B (deficiência visual) e E (surdez).

Relatos da aluna A (deficiência física):

*“eu solicitei prioridade na fila do restaurante universitário, porque eu não posso ficar muito tempo em pé e solicitei também apoio de pé, sabe aqueles apoios de pé de escritório? Eu solicitei isso aí. (e foi atendido?) Não hahahahaha, do restaurante universitário não da para saber, porque não está pronto ainda, mas o apoio de pé não. Mas não, porque acho que não sei, eu também parei de ir um tempo na aula [...] não fui mais além, então acho que a culpa foi meio minha de não conseguir” (Fala da aluna A).*

Relatos do aluno B (deficiência visual):

*“eu disse que tinha sim a necessidade de algumas adaptações e isso acabou sendo atendido na forma de uma bolsa que a reitoria providenciou [...] era uma bolsa da reitoria em caráter extraordinário para um aluno da graduação ler e fazer essas coisas para mim, essa bolsa foi renovada nos 4 anos de graduação. [...] lembro de ter solicitado aos chefes dos funcionários do campus, autorização para entrar no campus com acompanhante fora do horário de funcionamento normal, um domingo a tarde por exemplo, para aprender a me locomover com a bengala aqui dentro sem os alunos aqui, poder ter mais liberdade para identificar o ambiente, caminhar e errar que faz parte do processo, sem ninguém ficar olhando e tal” (Fala do aluno B).*

Este excerto da fala do aluno com deficiência visual mostra uma dificuldade que, as vezes, as próprias pessoas com deficiência apresentam no entendimento do que sejam seus direitos enquanto cidadãos e suas necessidades específicas decorrentes de suas características em virtude da deficiência. Este mesmo participante relatou em outro momento da entrevista que não possuía nenhuma necessidade especial e sim uma necessidade de acessibilidade como qualquer cidadão, no entanto, relata agora que se beneficiou de um leitor durante toda sua graduação, função desempenhada exclusivamente em virtude da necessidade do aluno cego.

Relato do aluno E (surdez):

*“Sim, um intérprete de Libras, mas a universidade enrolou e a medida foi atendida somente na última disciplina”.*

Em sua totalidade percebe-se que as solicitações não foram exatamente atendidas, a aluna A (deficiência física) não obteve retorno da instituição referente ao apoio de pé; o aluno

B (deficiência visual) por mais que tenha funcionado teve sua solicitação atendida de uma forma diferente do que havia requisitado; o aluno E (surdez) só teve sua solicitação atendida no final de sua permanência na instituição. Dessa forma, verifica-se que a presença dos alunos trouxe mudanças na universidade em prol da inclusão dos mesmos, mas as ações desenvolvidas não têm alcançado de forma eficaz o aluno, uma vez que as medidas solicitadas não estão sendo contempladas de acordo com o direito garantido pelas legislações vigentes, o que acaba prejudicando a permanência do aluno na universidade e não garantindo um patamar ideal para a inclusão.

Segundo Miranda (2014) a cultura inclusiva não pode depender apenas de determinações da lei, mas também de ações institucionais concretas da própria universidade em prol da garantia de condições de igualdade aos estudantes com deficiência.

Referente às questões 3) A universidade te oferece condições de permanência? e 4) Como você avalia a sua permanência na universidade? Diferentes perspectivas são encontradas, desde afirmações de lugar ideal até alegações negativas que não são apenas associadas à instituição, mas as características das necessidades do aluno.

A aluna A (deficiência física) ao lembrar momentos difíceis na Educação Básica em que se sentia discriminada, alegou que se sente acolhida na Educação Superior e na FCL de forma geral. Ela não se vê desfocada na instituição, porque não percebe diferença nem para o bem nem para o mal.

Os alunos C (deficiência física) e D (síndrome de asperger e hiperatividade) acreditam que a instituição é acessível e observam sua permanência como tranquila. Nas pesquisas de Santana (2013) e Corrêa (2014) mesmo com alguns problemas de acessibilidade arquitetônica ou conscientização por parte dos funcionários, os alunos com deficiência também relataram sua permanência tranquila com relação à inclusão por seus pares e docentes.

O aluno B (deficiência visual) declarou que a instituição não oferece condições de permanência, mas cede essas condições quando ele as requisita. De acordo com o aluno não parte da universidade oferecer condições ou procurar saber das reais necessidades dele, sempre o aluno tem que ir atrás do que precisa. Embora na instituição tenha piso tátil em grande parte de suas dependências e sinalização em Braille, o aluno E não enalteceu a instituição por isso, e disse que essas mudanças aconteceram depois que ele iniciou sua graduação, é importante falar dessas mudanças, porque elas mostram que a instituição não está omissa com a presença desses alunos.

O aluno E (surdez) acredita ter uma ótima permanência na pós-graduação na FCL se comparar com sua graduação que foi muito difícil, porque ele consegue comunicar-se bem

com sua orientadora. No entanto, ele lembrou a falta de intérprete durante quase todas as disciplinas.

O aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) não considera que a instituição ofereça condições de permanência para ele ou qualquer outro aluno, porque não possui ao menos um restaurante universitário que funcione. De acordo com o aluno sua permanência na instituição é conturbada e inconstante, devido as suas internações e problemas pessoais advindos de sua esquizofrenia e bipolaridade.

Sobre a relação dos alunos com os professores as seguintes questões da entrevista contemplaram o assunto. “Como é ou foi sua relação com os professores?” e “Houve alguma adaptação na prática dos professores, ou na forma de avaliação para atender suas necessidades?”.

De acordo com os alunos A (deficiência física) e C (deficiência física), eles nunca precisaram de adaptação por parte dos professores e enxergam sua relação com os mesmos tranquila e sem diferença com os demais alunos. Geralmente a deficiência física, que não traz limitações como as dos alunos A e C, não acarreta grandes adaptações para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, demanda mais ações de ordem arquitetônica do que adaptações de método, recursos materiais ou outras mais específicas que dependem dos professores.

Já o aluno B (deficiência visual), foi o que mais precisou de adaptações por parte dos professores. Dessa forma, ele esclareceu que a maioria dos professores não têm treinamento nenhum para lidar com pessoas com deficiência visual e que sua relação com os mesmos foi diversificada. Teve professores que já tinham uma experiência em trabalhar com alunos com deficiência visual; professores que não tinham experiência, mas manifestaram sensibilidade e disposição em adequar os métodos, sem mesmo que ele precisasse explicar ou esclarecer alguma coisa referente às suas dificuldades. Para outros professores o aluno precisou explicar algumas coisas e então eles adaptaram-se bem, mas também houve os professores que, mesmo diante de explicação, eram bastante inacessíveis e não mudavam nada. A fala a seguir mostra o quanto os professores não percebiam o aluno na sala:

*“a coisa mais comum é professor meu dar aula com projetor falando coisas como “esse elemento se relaciona com esse” que são coisas que só fazem sentido para quem está vendo o dedo apontado” (Fala do aluno B).*

Quanto à qualificação dos professores também sinalizada na pesquisa de Chahini (2010), ao verificar que tanto os alunos quanto os professores têm opiniões desfavoráveis a

respeito do assunto, os participantes com deficiência também afirmaram que os professores não sabem e não são qualificados para trabalhar com a deficiência.

Entre alguns exemplos de adaptações que o aluno B (deficiência visual) teve destacam-se as formas de avaliação, a fala abaixo mostra dois tipos de avaliação, uma que contemplou a necessidade do aluno e outra em que ele não sentiu-se incluído.

*“houve um professor que depois da prova só eu e ele, ele sentou comigo e conversou por uns 20min/30min sobre o tema da prova. E assim conversar com um professor na cara sobre o assunto é uma coisa que não tem muito como você enrolar, ou você sabe ou você não sabe. E com base na conversa ele dava a nota e eu nunca senti que eu fui prejudicado nesse formato de avaliação. Teve professores que quiseram ditar a prova para mim e anotar a minha resposta palavra por palavra, num ditado, é extremamente desconfortável, não é assim que se constrói uma narrativa de uma resposta. Você sabe, você usa o texto, você faz um rascunho, você constrói o sua argumentação, depois você passa a limpo. Não é desse jeito, formula tudo sozinho na cabeça e depois me dita. Em casos como esse eu me senti substancialmente prejudicado pela professora, mas também de qualquer maneira consegui terminar as disciplinas todas no prazo previsto” (Fala do aluno B).*

Na pós-graduação o aluno considera que foi mais tranquilo, porque os professores já o conheciam e sabiam lidar com suas necessidades. Dessa forma, percebe-se o quanto a inclusão não depende apenas de mudanças estruturais, é necessário que os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem tenham atitudes inclusivas.

O aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade), admitiu que quase não frequenta as aulas, basicamente aparece nos dias de provas ou entrega de trabalho. De acordo com o aluno ele pega a bibliografia que os professores oferecem e estuda por conta, na biblioteca ou em casa. Quando eventualmente tem alguma dúvida ele recorre a dois professores um que considera seu tutor na universidade e outra com quem tem mais afinidade. Quando o aluno foi questionado sobre faltas, ele disse que seu professor tutor já precisou conversar com outros professores para mostrar que o aluno estava apto e que dessa forma não haveria necessidade de reprovação. A fala a seguir demonstra a dificuldade que o aluno sente em permanecer nas aulas.

*“geralmente eu entro respondo a chamada e saio, quando a matéria fica muito pedante aí eu saio, dou uma volta, vou à biblioteca [...] Muitas vezes eu não sinto a necessidade de ter um professor intermediando” (Fala do aluno D).*

O aluno E (surdez) disse que na pós-graduação mesmo sem intérprete durante muito tempo os professores foram atenciosos e aceitaram a entrega de trabalhos com prazos estendidos e feitos em casa. No entanto, ao relembrar sua época de graduação, o aluno relatou

que teve muitas dificuldades para acompanhar as falas dos professores e concluir o curso. A fala a seguir demonstra o quanto sua permanência durante a graduação foi difícil.

*“Fiz o curso de arquitetura e urbanismo, comecei em 1980 e concluí em 1988, encontrei muitas dificuldades para acompanhar as aulas e as falas do professor [...] houve atraso e reprovação de 10 disciplinas” (Fala do aluno E).*

Em 1980 ainda vivíamos a época da integração em que o aluno deveria adaptar-se ao meio. Segundo Mendes (2006) o movimento pela integração entendia que o problema estava centrado no indivíduo, estabelecendo que as diferenças não eram normais e assim tirando o papel da escola na produção da desigualdade.

O aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) afirmou que há pouco contato com os professores devido à sua dificuldade em se relacionar com as pessoas, mas que sempre que solicitou alguma medida foi atendido como, por exemplo, realizar trabalhos ao invés de prova, isso ocorreu devido a atestado médico de dispensa.

Percebe-se que, na maioria dos casos, os professores são flexíveis e sensíveis à deficiência do aluno, com algumas poucas exceções, como os episódios apresentados pelo aluno B. Se relativizarmos a relação que os alunos possuem com os professores percebe-se que isso muda de acordo com a deficiência, mas, em questões referentes às solicitações que os alunos fazem diante de suas limitações advindas da deficiência, observa-se uma disposição por parte dos professores para atender tais demandas.

A relação com os colegas de sala foi um tema abordado em uma das questões da entrevista, em que os alunos foram questionados sobre o contato que estabelecem com os colegas de sala na universidade, a fim de saber se isso auxilia no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Como no estudo de Santana (2013) todos os alunos relataram ter um bom relacionamento com os colegas de sala, com exceção do aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) que teve problemas em manter contato com os colegas, devido sua dificuldade de interação social e por ser um aluno de transferência sua grade curricular é variável e com isso ele acaba assistindo aulas em diferentes anos e turmas, de acordo com as disciplinas que precisa eliminar.

Algumas falas, referente aos colegas de sala merecem ser destacadas para demonstrar a importância que eles podem ter na vida de pessoas com deficiência.

Fala do aluno B (deficiência visual)

*“Sempre foi, bem tranquilo, sempre assim essa foi a parte melhor do processo e acredito eu que foi a parte que tornou tudo possível e o processo viável. Se deu para eu terminar em 4 anos foi porque eu tive muita, muita*

*muita ajuda, muita acessibilidade atitudinal com meus colegas de classe [...] O aluno com deficiência visual não pode se dar ao luxo de ser insociável, como um aluno sem deficiência pode, porque para ele não ter amigos é fazer sua faculdade sozinho e isso não pode. Ele vai precisar ter amigos e depender dessas pessoas para ajudarem ele, porque a estrutura por si só não dá conta” (Fala do aluno B).*

Relato do aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade), sobre a ajuda dos amigos:

*“eu não tenho dificuldade de interação assim eu fico na minha na sala [...] Meus amigos me falam sobre as provas ou trabalhos” (Fala do aluno D).*

Relato do aluno E (surdez):

*“Alguns tiveram solidariedade para me ajudar, informando-me como seria a elaboração dos trabalhos e a previsão de datas para entrega pelos mesmos” (Fala do aluno E).*

Nas três falas é possível verificar a palavra “ajuda” dos colegas de sala para com os alunos com deficiência, percebe-se a importância que o bom relacionamento com os colegas de sala traz, beneficiando os alunos na universidade. Isso também é reflexo de uma instituição inclusiva, porque o desenvolvimento de relações sociais favoráveis à diversidade e solidária às necessidades do outro, faz parte das ações necessárias para inclusão.

### **6.1.3 Categoria 3: Barreiras**

Essa categoria abarcaram as questões, referentes às barreiras que os alunos consideram encontrar na universidade, dessa forma, foram abordados os assuntos referentes ao que dificulta, ou até, impossibilita a participação do aluno dentro da instituição.

Sobre barreiras de acessibilidade arquitetônica do campus a aluna A (deficiência física) declarou:

*“A única rampa que tenho dificuldade é uma que desce para os centros acadêmicos, aquela é meio difícil, mas do resto assim eu não senti diferença nenhuma” (Fala da aluna A).*

A imagem a seguir mostra a rampa que a aluna relatou ter dificuldades, essa rampa dá acesso aos centros acadêmicos e aos anfiteatros, além disso, quem passa por ela consegue chegar até a biblioteca, salas de aula e outros locais da universidade como, por exemplo, a sala de informática. No entanto, a rampa não é o único trajeto que dá acesso a todos os lugares citados.

Imagem 3: Foto da rampa que dá acesso aos centros acadêmicos e aos anfiteatros A e B da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Araraquara.



Fonte: Arquivo pessoal

A acessibilidade arquitetônica é um desafio recorrente nas instituições de Ensino Superior, evidenciado também nas pesquisas de Castro (2011), Santana (2013) e Correia (2014).

Para o aluno B (deficiência visual) a acessibilidade arquitetônica do campus é boa se comparada com outras instituições, mas ainda está longe de ser o ideal para que ele caminhe e estude com a mesma autonomia que uma pessoa sem deficiência. O aluno B elencou diversos âmbitos que considera difícil dentro da instituição, como por exemplo: o acesso à cantina e à biblioteca; o piso tátil que não cobre todos os caminhos, e problemas referente ao material didático. A fala a seguir mostra a complexidade que o aluno sofre em relação ao material que utiliza nas aulas.

*“se eu fosse realmente entregar para a biblioteca 100% da minha demanda de leitura e falar “olha eu preciso”, se toda semana eu chegasse pra eles com todos os livros que eu preciso para aquela semana e “digitaliza e me devolvam o e-book no formato que o meu software com leitor de tela possa ler” eles não dão conta. Não dão conta nem perto de dar conta na verdade, é assim para um ou outro caso eu peço o conteúdo, eles escaneiam e entregam depois de duas semanas. Só que leitura na pós não cai pra daqui duas semanas, cai para a próxima aula e nunca da tempo, por exemplo, hoje eu tenho aula segunda-feira o professor vai pedir o texto da próxima aula. Não vai ficar pronto e digitalizado para a próxima e também não adianta eu pegar o cronograma no começo do semestre entregar para eles e falar “Eu preciso disso, o mais rápido possível” se eu entregar o cronograma inteiro da disciplina toda eles vão me entregar isso digitalizado lá pelo segundo mês de aula e aí eu já perdi 4/5 de aulas sem o texto” (Fala do aluno B).*

Essa fala vai ao encontro do estudo de Castro (2011), os alunos com deficiência visual relatam a dificuldade em obter digitalização dos conteúdos por alguns motivos, como a falta de antecipação do material por parte dos professores, também constatado por Ferreira (2010)

e principalmente pela falta de recursos humanos e materiais no Núcleo de Acessibilidade, além disso, é importante considerar as limitações tecnológicas, que podem influenciar na dificuldade em obter o material. Embora a FCL tenha o LAD, que apoia alunos com deficiência visual, ainda existem lacunas na atuação desse serviço que conforme a fala do aluno B (deficiência visual), evidencia que o serviço não dá conta de toda a demanda, que por sinal não é grande uma vez que na instituição só ha um aluno com deficiência visual.

Referente aos eventos que ocorrem na universidade, o aluno E (surdez) declarou que não conseguiu participar de alguns eventos, porque não acompanhava a fala dos palestrantes devido à falta do intérprete, isso também significou uma barreira durante as aulas em que o aluno teve que ficar sem intérprete.

Os alunos C (deficiência física), D (síndrome de asperger e hiperatividade) e F (esquizofrenia e bipolaridade) não acreditam que a universidade ofereça alguma barreira. O aluno F (esquizofrenia e bipolaridade) já havia mencionado a falta do restaurante universitário que pode ser considerado algo que dificulte a permanência do mesmo na instituição assim como de muitos outros alunos, no entanto em questões referentes às barreiras ou algo que impeça sua participação na instituição o aluno considera que não exista nada externo a ele.

O preconceito sempre vem acompanhado de atitudes que discriminam. Ele acontece perante pessoas consideradas diferentes, no caso de pessoas com deficiência o preconceito pode ser considerado uma barreira atitudinal na vida desses indivíduos. Segundo Mazzoni (2003) as pessoas nem sempre percebem que estão tendo atitudes de discriminação. Dessa forma, durante a entrevista, os alunos responderam se já sofreram preconceito devido à deficiência dentro da universidade, unanimemente todos os alunos relataram situações em que sofreram preconceito devido a sua deficiência.

Os alunos A (deficiência física), C (deficiência física) e D (síndrome de asperger e hiperatividade) contaram situações que sofreram preconceito fora da universidade. Os alunos B (deficiência visual), E (surdez) e F (esquizofrenia e hiperatividade) narraram situações de preconceito enquanto frequentavam o nível superior de ensino. Os relatos a seguir ilustram essas situações:

Fala da aluna A (deficiência física):

*“eu sofria muito na escola devido à aparência, se eu fosse responder essa entrevista na época da escola, seria tudo muito diferente mas agora na Universidade é tudo muito bom, eu não me sinto diferente” (Fala da aluna A).*

A aluna A (deficiência física), foi uma participante que durante toda a entrevista demonstrou sua satisfação e entusiasmo em estudar na FCL. Seus relatos mostram o quanto

ela sente-se feliz e normal no nível superior, além de justificarem o porquê de tanto bem estar na universidade, durante a educação básica a aluna não sentia-se confortável.

O aluno B (deficiência visual) que sempre utiliza óculos de sol e eventualmente bengala ou um guia acompanhante mostrou em sua fala as formas de preconceito que acredita sofrer, e ainda uma mais gritante que sofreu dentro da instituição com uma professora.

*“quando está todo mundo em uma roda conversando e para de conversar pra ver a pessoa cega passar isso é um preconceito, porque não pararam I min antes quando uma pessoa não cega passou, então o que significa que ao contrário daquela pessoa que passou antes eu não sou uma pessoa normal [...] houve uma professora que na minha ausência perguntou para sala durante a aula se o amigo deficiente visual, o amigo cego não viria para aula. Isso gerou uma discussão posterior minha a sós com essa professora onde eu disse que de todas as minhas características físicas eu não gostaria que ela utilizasse a minha deficiência como definidora” (Fala do aluno B).*

O aluno C (deficiência física) que faz uso de uma bota com um salto bem alto para corrigir seu encurtamento na perna relatou:

*“dentro da Universidade, assim eu vejo às vezes pessoas que olham e tal [...] Fora da universidade já sofri preconceito geralmente são pessoas que são ignorantes né que acabam abusando fazendo graça” (Fala do aluno C).*

O aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade) disse que já sofreu preconceito por outros motivos, por questões culturais quando viajou para Israel:

*“em Israel às vezes, mas por conta da cultura deles e religião, por eu não ser Israelense. Pela síndrome eu nunca senti preconceito dentro da universidade” (Fala do aluno D).*

No entanto sem perceber o aluno relatou uma situação de preconceito quando disse que descobriu que tinha Síndrome de Asperger, a fala a seguir mostra esse momento.

*“estava fazendo uns exames para ver o grau da minha hiperatividade e ai a moça uma neurologista, me falou que eu estava com sintomas de Asperger, porque eu tenho uma (pausa) eu não sei coloquei na internet pra ver ela disse savant, ai vi savant = idiota e fiquei meio com raiva assim dela por estar me chamando de idiota” (Fala do aluno D).*

O aluno E (surdez) sofreu preconceito na época do curso de arquitetura, mas atualmente no curso de Mestrado não sente.

O aluno F (esquizofrenia e bipolaridade), já sofreu preconceito na instituição quando foi pedir dilação para concluir o curso de Ciências Sociais, devido a constantes internações o aluno precisou estender o prazo para terminar o curso. Além desse episódio o aluno desabafou sobre o estigma que carrega por ter esquizofrenia e bipolaridade.

*“Já fui envergonhado na administração por problemas burocráticos, como ser exposto sobre minha permanência na universidade e documentações a serem aprovadas e recusadas [...] ele disse que eu não sabia fazer conta de*

*“mais”, uma conversa sem respeito, durante o horário de atendimento onde estavam várias pessoas no guichê [...] as internações contribuíram para que eu me sentisse desconfortável quanto a vida e os problemas que tive, elas tiveram o fator de ajuda aos problemas, mas também criam um estigma de pessoa louca ou drogada, e eu me sinto assim ainda hoje” ( Fala do aluno F).*

## **6.2 Resultados do questionário aplicado aos docentes**

A segunda seção deste capítulo contempla os resultados do questionário aplicado aos docentes, que foi sincronizado pelo Google Drive. Os resultados das questões fechadas estão apresentados em porcentagem e em gráficos para melhor compreensão da totalidade dos dados, além disso, foram organizados de acordo com eixos temáticos elencados para melhor absorção e entendimento da análise das questões. Os resultados da questão aberta foram categorizados, no intuito de permitir a comparação das diferentes categorias elencadas e as respectivas respostas.

### **6.2.1 Resultados das questões fechadas.**

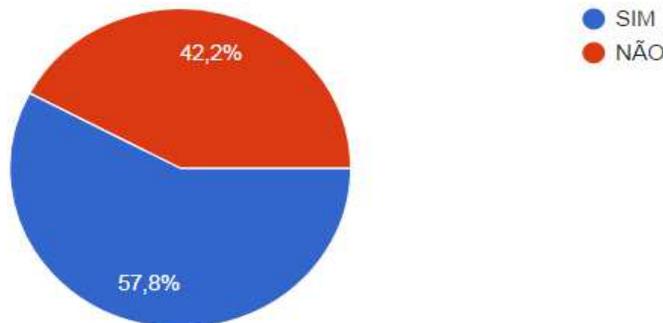
Os resultados estão divididos em cinco eixos temáticos, tratados por métodos estatísticos e analisados com procedimentos quantitativos para auxiliar a análise qualitativa dos resultados. A seguir, são apresentados os dados correspondentes a cada eixo estabelecido.

Eixo 1: Conhecimento e experiência sobre o tema.

Referente à formação dos professores sobre a temática da educação inclusiva e experiência profissional com alunos com deficiência três questões foram elaboradas, sendo elas: “Já participou de curso/palestra/evento sobre a temática Educação Inclusiva?” e “Tem ou já teve experiência profissional com alunos com deficiência na Educação Superior?” “Está preparado para atender alunos com deficiência?”.

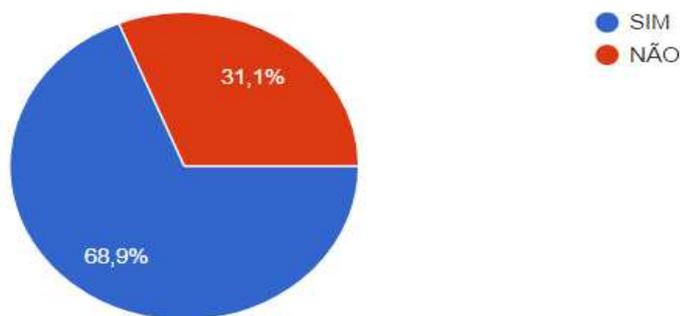
Os resultados mostram que 42,2% dos docentes não participaram de nada relacionado à temática da educação inclusiva e 31,1% não têm experiência profissional com alunos com deficiência. Isso mostra que um pouco mais da metade dos docentes participaram de apresentações que abordem a temática da inclusão e possuem experiência com alunos com deficiência. Os gráficos a seguir exemplificam os resultados:

Gráfico 1: respostas da questão: “Já participou de curso/palestra/evento sobre a temática educação inclusiva?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 2: respostas da questão: “Tem ou já teve experiência profissional com alunos com deficiência na educação superior?”.

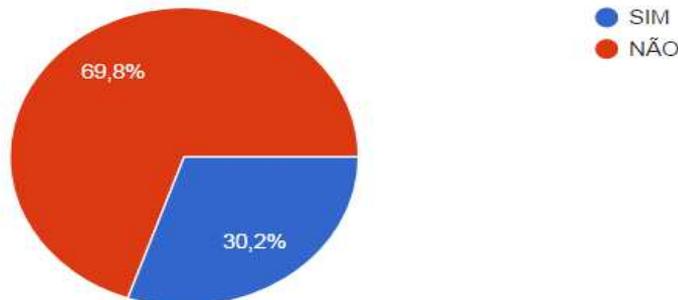


Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo os resultados mostrando que mais da metade dos professores têm conhecimento sobre a temática da inclusão e experiência com alunos com deficiência quase 70% dos docentes consideram que não estão preparados para atuar com os alunos com deficiência.

Esse é um dado importante, porque tendo formação e experiência o professor precisa se concentrar e superar a ideia de que a inclusão é um difícil desafio, porque ela vai, além disso, ela até pode ser considerada um desafio diante de uma sociedade que exclui, mas é um desafio necessário. É preciso que o professor desperte habilidades de refletir e planejar as aulas, com o objetivo de transformar as informações necessárias, em um conhecimento que faça sentido para todos os alunos. O professor deve estar em um exercício formativo constante e principalmente exercitar suas habilidades de comunicação, para compreender as necessidades dos alunos.

Gráfico 3: respostas da questão: “Está preparado para atender alunos com deficiência?”.



Fonte: Elaborado pela autora

#### Eixo 2: Papel da universidade com a educação inclusiva.

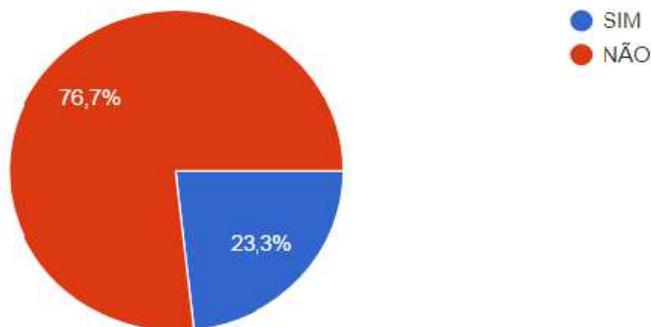
Algumas questões tinham como objetivo verificar na concepção dos docentes qual o papel da universidade em que trabalham com o processo de inclusão educacional. Dessa forma os docentes foram questionados da seguinte forma: “É de seu conhecimento se há alunos com deficiência matriculado na unidade da UNESP em que trabalha?”, “A UNESP deve oferecer espaços formativos para o processo de inclusão de alunos com deficiência?”, “A UNESP está preparada para a inclusão de alunos com deficiência?”, e uma última questão que não está intrinsecamente ligada ao papel da universidade, mas sim a concepção do professor frente a sua remuneração para atuar com alunos com deficiência - “Acredita que deveria ter uma remuneração maior caso tenha um aluno com deficiência?”

Referente ao conhecimento do professor sobre a matrícula dos alunos com deficiência 86,7 % dos docentes responderam que sabem sobre os alunos com deficiência matriculados na FCL enquanto 13,3% desses professores não têm conhecimento algum da matrícula desses alunos.

Em relação à universidade oferecer espaços formativos para o processo de inclusão de alunos com deficiência, um professor ficou sem responder a questão e dos quarenta e quatro docentes que responderam 97,7% acreditam que a UNESP deve oferecer esse tipo de formação, e 2,3% não concordam que a instituição deva oferecer espaços formativos sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência.

Sobre a instituição estar preparada para a inclusão de alunos com deficiência, quarenta e três professores responderam a essa questão. O gráfico a seguir mostra a porcentagem das respostas.

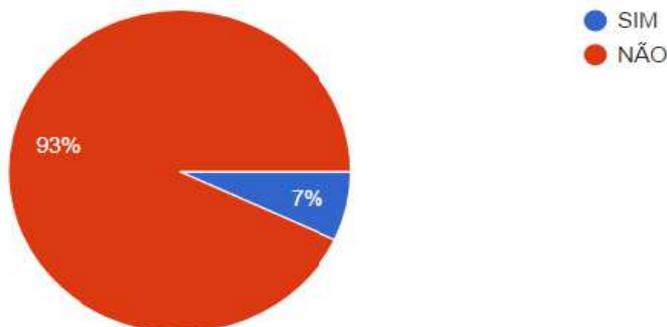
Gráfico 4: respostas da questão “A UNESP está preparada para a inclusão de alunos com deficiência?”.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico abaixo demonstra as respostas de quarenta e três docentes referente à remuneração ser maior quando se tem em sala alunos com deficiência.

Gráfico 5: respostas da questão “Acredita que deveria ter uma remuneração maior caso tenha um aluno com deficiência?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Essa questão pode gerar grandes reflexões para a discussão, mesmo a incidência maior concordando que não deveriam ter uma remuneração maior, é necessário discutir os 7% que acreditam que deveriam ser mais bem remunerados, no caso, de ter aluno com deficiência. Esse dado pode estar ligado ao pensamento discriminatório e o histórico de exclusão que as pessoas com deficiência carregam, um estigma de que ela possa dar mais trabalho do que uma pessoa sem deficiência, quando na verdade, trata-se somente de adaptações na sociedade que durante muitos anos excluiu esses indivíduos. Ou ainda, esse dado pode estar ligado ao fato de que, para trabalhar com esses alunos é necessário formação específica, o que muitas vezes caracteriza “o a mais”. Ou até mesmo o despreparo desse professor com relação à inclusão e como trabalhar com esses alunos.

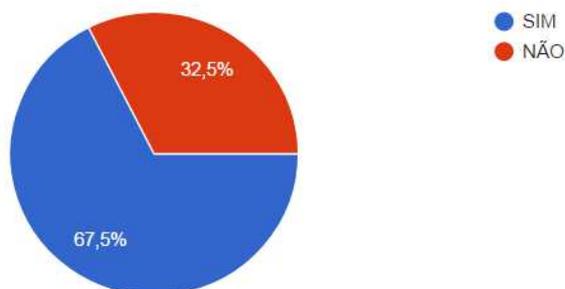
Quando forma-se professor, não há como escolher o tipo de aluno que pretende ensinar e um acréscimo na remuneração, poderia desencadear uma melhor aceitação por parte do professor. No caso da educação básica, constata-se o direito a dupla matrícula do aluno com deficiência para distribuição de recursos, no entanto, esses alunos recebem Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). Ou seja, o aumento do recurso é pelo aumento de um serviço especializado para esse aluno e, não para o professor da sala de aula, o que favorece o professor da sala de aula é o apoio do serviço especializado. Assim, a presença de um aluno com deficiência na universidade não deve implicar em um aumento de salário para o professor.

### Eixo 3: Concordância sobre a inclusão.

Nesse eixo temático os professores foram questionados sobre cada tipo de deficiência que esse trabalho selecionou como público de estudo para os alunos participantes, dessa forma as questões foram referentes à concordância do professor com a inclusão de alunos com cegueira/baixa visão, deficiência auditiva/surdez, deficiência física e deficiência intelectual. Além disso, os professores responderam, caso pudessem escolher, se aceitariam alunos com deficiência em sua sala.

Os resultados mostram que todos os professores concordam com a inclusão de alunos com deficiência visual e física, 100% dos professores escolheram a alternativa SIM nessas questões. Com relação aos alunos com deficiência auditiva/surdez 43% responderam que concordam com a inclusão desses alunos e 2% não responderam a essa questão. A deficiência intelectual foi a que mais causou divergência nas respostas, 40 participantes responderam a essa questão, o gráfico a seguir ilustra as respostas dos professores referente a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação Superior.

Gráfico 6: respostas da questão: “Concorda com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na universidade?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados sobre a aceitação de alunos com deficiência na sala de aula demonstram que 93,2% dos professores aceitariam alunos com deficiência em suas aulas mesmo que pudessem escolher não aceitar. Os professores que não aceitariam caso pudessem escolher representam 6,8% dos quarenta e quatro docentes que responderam a essa questão.

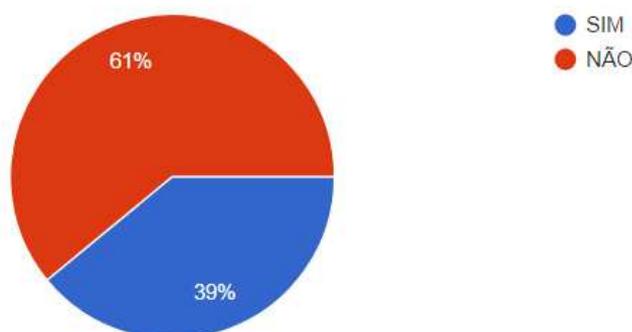
#### Eixo 4: Responsabilidade dos docentes.

Nesse eixo temático estão analisadas as questões que demonstram de forma explícita e implícita as responsabilidades dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência. Os resultados desse eixo contemplam três questões. A primeira questão desse eixo: “Faz parte da responsabilidade do professor o processo de inclusão de alunos com deficiência?”, a segunda questão: “O aluno com deficiência deve se adaptar a forma com que os professores ensinam?” e a terceira: “Os professores devem adaptar as aulas com base nas necessidades do aluno com deficiência?”.

A primeira questão foi respondida por quarenta e quatro docentes e demonstra que os professores, em sua maioria, 79,5% acreditam que faz parte da responsabilidade deles o processo de inclusão de alunos com deficiência, enquanto 20,5% dos professores não acreditam que haja alguma responsabilidade na inclusão de alunos com deficiência.

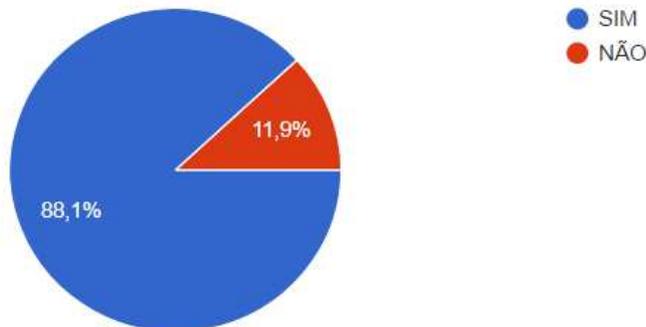
Ao que concerne às outras duas questões “O aluno com deficiência deve se adaptar à forma com que os professores ensinam?” e “Os professores devem adaptar as aulas com base nas necessidades do aluno com deficiência?”, os gráficos a seguir evidenciam os resultados:

Gráfico 7: respostas da questão: “O aluno com deficiência deve se adaptar à forma com que os professores ensinam?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 8: respostas da questão: “Os professores devem adaptar as aulas com base nas necessidades do aluno com deficiência?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Esses dois gráficos mostram dados contraditórios, porque se 39% dos professores acreditam que o aluno é quem deve se adaptar a forma com que eles ensinam, remetendo ao conceito já ultrapassado tanto na literatura, quanto nas legislações de integração. O gráfico seguinte, para manter a mesma linha de raciocínio, deveria também ter 39% do número de professores que não acreditam na adaptação da aula com base nas necessidades dos alunos.

Silva (2015) fala sobre a importância de dar voz às pessoas com deficiência no ambiente educacional, pois eles são as mais interessadas em seu processo de formação, dessa forma, deveriam pensar e falar sobre si, suas necessidades e até expectativas. O acesso ao conhecimento precisa ser real, assim, para que a inclusão de alunos com deficiência aconteça é necessário que os professores, encontrem estratégias pedagógicas e suportes que respondam à demanda. Para ser possível é essencial entender as necessidades do aluno.

Eixo 5: Processo seletivo/avaliação.

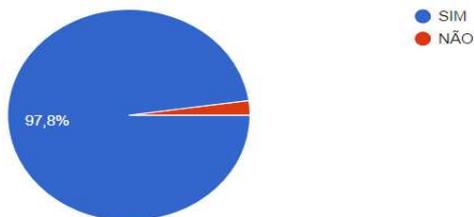
Quando os docentes foram questionados se eram a favor da lei de cotas nos processos seletivos 70,7% dos quarenta e um docentes que responderam a essa questão afirmando ser a favor, e 29,3% declararam que são contra a lei de cotas para alunos com deficiência.

Com relação ao processo seletivo adaptado os docentes foram questionados se o aluno com deficiência deve ter um processo seletivo adaptado de acordo com suas especificidades, quase que unanimemente todos os docentes (97,8%) concordam com o processo seletivo adaptado, apenas 2,2% declarou não concordar. No entanto, quando os professores foram questionados se os alunos com deficiência devem ter o mesmo instrumento de avaliação que os outros alunos 31,8% responderam SIM, ou seja, uma porcentagem maior do que os docentes que não concordam com processo seletivo adaptado, essas informações também são contraditórias, porque se 97,8% concorda com processo seletivo adaptado, também deveria

concordar com diferentes instrumentos de avaliação. Os gráficos a seguir demonstram essa diferença nas respostas das duas questões:

Gráfico 9: respostas da questão:

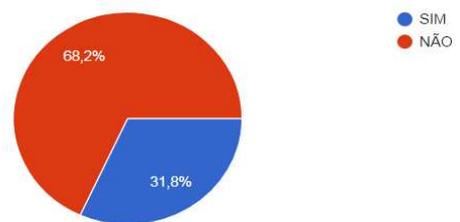
“O aluno com deficiência deve ter um processo seletivo adaptado de acordo com suas necessidades?”.



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 10: respostas da questão:

“Os alunos com deficiência devem ter o mesmo instrumento de avaliação que os outros alunos?”.



A última questão desse eixo temático também é referente à avaliação, mas com relação aos critérios, a questão é a seguinte: “A avaliação do aluno com deficiência deve ter o mesmo critério que a de outros alunos?”. Os resultados mostram que 65,1% dos quarenta e três docentes que responderam a essa questão concordam que a avaliação tem que ter o mesmo critério para os alunos com deficiência, enquanto 34,9% acreditam que a avaliação não tem que ter o mesmo critério que tem a avaliação dos demais alunos.

### 6.2.2 Resultados da questão aberta.

A seguir está a análise das respostas da questão aberta “Qual sua concepção sobre inclusão?”. Essa questão foi respondida por trinta e nove docentes, as respostas foram classificadas em cinco categorias, no entanto algumas respostas se encaixaram em mais de uma categoria e três não se encaixaram em nenhuma das categorias propostas.

As cinco categorias elencadas para a análise dos dados são:

Categoria 1 - Experiências: Participantes que abordaram suas experiências com a inclusão.

Categoria 2 - Equidade: Participantes que salientaram a garantia de igualdade de oportunidades considerando as diferenças.

Categoria 3 - Ideal: Participantes que relataram como acreditam que a inclusão deva acontecer.

Categoria 4 - Direito: Participantes que atribuíram o termo como uma questão de direito humano, político, ou até um direito evidenciado pela mídia.

Categoria 5 - Circunstancial: Os participantes que delimitaram as deficiências ou ações que permitem que a inclusão ocorra, ou que tentaram manter o foco na questão da deficiência.

Abaixo seguem os resultados encontrados na questão aberta:

#### Categoria 1- Experiências

Nessa categoria é possível verificar que os professores tiveram experiências com alguns alunos com deficiências específicas, ou seja, não trabalharam com todos os tipos de deficiência. Cada deficiência demanda um tipo diferente de necessidade, dessa forma, seria interessante que as experiências desses professores fossem com todos os tipos de deficiência que um aluno possa apresentar.

Os relatos a seguir, mostram a forma com que esses professores vivenciaram trabalhar com a inclusão, além, de afirmar que os mesmos acreditam na formação desses alunos no nível superior de ensino. Os professores percebem, diante de suas experiências, que a inclusão gera resultados positivos. Isso é muito importante para a construção de uma universidade inclusiva, Chahini (2010), também verificou em seu estudo que a opinião positiva dos professores sobre a inclusão gera resultados favoráveis para o processo inclusivo.

1. “Já tive oportunidade de organizar cursos para crianças com paralisia cerebral [...] A experiência foi fantástica. Há também um livro publicado no Brasil, com o título "Crianças Especiais" [...] que dá exemplos de como a psico-motricidade é referência importante para definir a dinâmica das aulas”.
2. “Já tive dois alunos com deficiência visual e tive que me adaptar às suas necessidades. A faculdade me proporcionou apoio para transcrição de provas/textos/trabalhos para Braille e isso foi suficiente. Busquei informações na internet e os próprios alunos me ajudaram a encontrar a melhor forma de ensinar a eles. Os alunos tiveram boa participação e foram avaliados pelos mesmos critérios que os demais, com poucas adaptações ao instrumento de avaliação”.
3. “Vivenciei, em minha prática docente, a feliz experiência de dar aulas a uma deficiente visual. Seu potencial intelectual e seu conhecimento eram inacreditáveis para a idade que tinha. Também sou professora de alunos que entraram pelas cotas e que possuem deficiência na formação escolar e, em pouco tempo, e com muita dedicação, conseguiram suprimir os problemas iniciais e acompanhar as aulas como outros alunos de origem econômica mais justa”.

#### Categoria 2: Equidade

No dicionário Dicio online, a palavra equidade, é definida como senso de justiça, imparcialidade, igualdade. Algumas vezes as palavras igualdade e equidade são utilizadas como sinônimos, mas determinadas situações podem diferenciá-las. Quando utiliza-se o termo equidade na perspectiva inclusiva, refere-se à analisar a situação de forma imparcial e justa, para que haja igualdade e justiça (DICIO, 2017).

Saviani (2000) faz uma reflexão etimológica do conceito de equidade. Para o autor equidade “implica o reconhecimento das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais” (p. 56). Aristóteles (2003) refere-se ao termo como questão de correção da justiça “quando essa é deficiente em razão de sua generalidade” (p.125). Observa-se que o conceito de equidade retorna a questão de desigualdade para permitir que a igualdade aconteça. Dessa forma equidade na perspectiva inclusiva, nada mais é que, possibilitar as pessoas com deficiência as mesmas condições que uma pessoa sem deficiência tem.

No relato de 14 professores é possível verificar que os mesmos, entendem o processo inclusivo sobre a perspectiva da equidade. Os relatos a seguir demonstram isso.

1. “Considero que incluir significa viabilizar as condições necessárias para o aproveitamento satisfatório do desenvolvimento social e cognitivo que o ensino dá a qualquer indivíduo”
2. “Possibilitar o acesso e a permanência qualificada institucional a todos os que aqui estiverem”.
3. “Oferecimento de condições para que todos os cidadãos possam gozar de seus direitos, independentemente de suas condições, sejam elas sociais, físicas, intelectuais”.
4. “Inclusão para mim é colocar para dentro, deixar pertencer, o que ou quem estiver do lado de fora”.
5. “Inclusão é um processo necessário para diminuir as desigualdades”
6. “Inclusão implica em oferecer a todos os alunos as mesmas condições de ensino e aprendizagem”.
7. “O respeito para qualquer ser humano deve ser o mesmo a todos”.
8. “É considerar as necessidades e características específicas de cada aluno e prover os meios para que todos atinjam os objetivos principais do processo pedagógico”.
9. “Oferecer para todos oportunidades de formação no ensino superior”.
10. “Inclusão é não excluir e promover condições de igualdade a partir das diferenças”.
11. “A inclusão nada mais é do que o esforço que devem fazer as instituições para possibilitar o acesso aos direitos daqueles que, por alguma razão, precisam de processos diferenciados para desenvolverem os seus potenciais humanos e assim sentirem - se parte integrante de toda comunidade”.
12. “Inclusão não é tentar a todo custo colocar o aluno no mesmo tipo de ensino dos outros, mas providenciar recursos para ajudá-lo a superar as suas dificuldades e desenvolver melhor as suas capacidades”.
13. “Respeitar o indivíduo”
14. “Respeito ao diferente”

### Categoria 3- Ideal

As falas a seguir, de forma geral podem se relacionar com as dimensões de acessibilidade listadas por Sasaki (2011), para a inclusão: acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica, instrumental, programática e atitudinal. O ideal seria, que a fala desses professores tornasse-se uma realidade, mas ainda vivenciamos um momento de transição, em que felizmente é possível verificar ações que contribuam para inclusão. A fala dos professores e essas dimensões devem servir como princípio norteador para o acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Superior.

Outro dado importante presente nessas falas, é a questão da formação do professor, percebe-se que algumas falas evidenciam a importância dessa formação, e isso reflete na responsabilidade que os professores têm com a inclusão dos alunos com deficiência, porque se há uma preocupação com a própria formação, existe o entendimento da responsabilidade que eles têm diante desses alunos.

1. “é um dever da universidade oferecer condições para que o professor possa oferecer uma boa formação aos alunos com deficiência, não basta colocar em sala de aula, sem garantir a aprendizagem. Isso inclui oferecer processos formativos aos docentes; adaptações arquitetônicas; investimento em tecnologia; funcionários para apoio nos casos que a pessoa com deficiência necessitar; remuneração extra ou algum tipo de diminuição na carga horária de outras atividades para que o professor tenha condições de fazer adaptações das atividades, ou até mesmo aprender braile ou língua de sinais, por exemplo. Ou seja, seria interessante que houvesse um projeto pedagógico adaptado às necessidades específicas dos alunos em situação de inclusão e que fosse construído com a participação dos docentes que conduzirão as disciplinas”.
2. “A universidade é uma instituição que seleciona seus alunos com base no critério de excelência intelectual. Esse critério não deve ser suprimido sob nenhuma hipótese. É o ensino de base de alta qualidade que deveria ser democratizado, de modo a preparar bem todos os candidatos a cursos universitários, incluindo-se os da "inclusão””.
3. “A inclusão de alunos com deficiência na Universidade não deve ser vista como um problema, mas como a produção de um espaço mais rico e mas diverso. Todos devemos nos preparar para isso”
4. “Para que a inclusão seja efetivamente realizada, não basta colocar o aluno com deficiência na sala de aula, é preciso que a instituição tenha uma infraestrutura mínima para recebê-lo, isso inclui fornecer formação para professores de como lidar com esses alunos”.
5. “A inclusão é necessária e desejável para uma universidade que deseja acolher e servir à comunidade. Ela deve ser realizada com ajuda de todos: reitoria, unidades administrativas, docentes e discentes”.
6. “Para se alcançar a tão almejada inclusão de todos os alunos se faz necessário que se proceda a organização do ensino de modo a atender às necessidades de formação dos alunos levando em consideração as

características específicas de cada um. Neste sentido, incluir é oferecer as condições adequadas para que os alunos possam se apropriar do conteúdo das disciplinas da melhor forma possível. Isto revela selecionar estratégias, instrumentos, materiais, recursos e formas de avaliação apropriados as condições de aprendizagem dos alunos que apresentam alguma deficiência”.

7. “A meu ver, a inclusão se faz presente quando o portador de necessidades especiais encontra espaços físicos adaptados e também pessoas preparadas para lidar com tais necessidades”.

8. “garantir ações efetivas para o atendimento educacional especializado fazendo bom uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e da tecnologia assistiva”.

#### Categoria 4 – Direito

O direito a inclusão é evidenciado pelos diversos aparatos legais que asseguram a educação como um direito de todos, além de atualmente ser discussão frequente na sociedade, prova disso é o tema da redação do Enem em 2017, sobre educação de surdos. Assim, 7 professores responderam à questão sobre a concepção da inclusão remetendo-se ao direito.

1. “Tem sido mais marketing do que ações efetivas”.
2. “A inclusão deve ser uma prática comum, um dever de todo cidadão, não só da Universidade e do professor. É uma questão de cidadania humanista”.
3. “Um procedimento imprescindível para a garantia dos direitos fundamentais”
4. “Exercício pleno da cidadania”.
5. “A inclusão de alunos no ensino superior é garantir a sua cidadania”.
6. “Incluir alunos com deficiência é melhorar o processo de democracia estendendo a oportunidade de desenvolvimento e de trabalho para todos”.
7. “Igualdade de direitos”.

#### Categoria 5: Circunstancial

Essa categoria foi utilizada para as respostas de 4 professores que entendem a inclusão de acordo com algumas circunstâncias, como o tipo de deficiência. Nas falas a seguir é possível visualizar frases que remetem a exclusão.

1. “Creio que o aluno que tem inteligência, mas alguma deficiência física deve ter meios de acesso ao ensino e participar nas mesmas condições que os outros desde que sua deficiência seja atendida de modo que não prejudique seu aprendizado”.
2. “Inclusão na universidade: alunos com as competências ou capacidades necessárias à formação acadêmica específica, mas com deficiências de natureza não intelectual e não incapacitantes à formação, serem aceitos e terem acesso aos conteúdos e procedimentos e condições de formação disponíveis na universidade”.

3. “Penso que algumas debilidades dificultam ou impossibilitam a presença na universidade, como as deficiências mentais e a surdez (que é diferente da deficiência auditiva), contudo, nas outras, como a locomoção e a cegueira, a universidade pode possibilitar a presença destes alunos em cursos que não sejam restritivos”.
4. “seria, a meu ver, fazer com que esse aluno tenha direitos semelhantes aos demais alunos, com acesso às mesmas informações e o direito a ser avaliado de acordo com aquilo que ele conseguiu acessar”.
5. “Inclusão pode ser definida como a superação do modelo da deficiência para a adoção de um modelo da diferença”.

Ao refletirmos sobre os dados analisados percebe-se que a categoria que mais aparece é a de “Equidade”, seguida de “Ideal”, “Direito”, “Circunstancial” e por fim “Experiência”.

A categoria “Ideal” nós da à ideia de igualdade presente nas repostas dos professores.

A categoria “Experiência” nos mostra que os professores tiveram uma boa prática vivenciada com os alunos com deficiência, além de inteirar que os mesmos acreditam na inclusão desses alunos.

A categoria “Circunstancial” mostra o quanto os docentes associam a inclusão com a inteligência, delimitando o tipo de deficiência que acreditam ser possível incluir. Além de manifestarem direitos semelhantes aos deficientes e não iguais.

Abaixo seguem as respostas dos docentes que não foram elencadas categorias de análise:

“É uma necessidade a ser realizada e sem a qual não avanço civilizatório”.

“apresentar aqui minha concepção de inclusão exigiria um tempo do qual não disponho neste momento e exigiria uma exposição mais longa e complexa do que seria possível no espaço de uma resposta num questionário. Mas para não deixar a resposta totalmente em branco, assinalo que considero analisar a questão da inclusão dentro da perspectiva das contradições da sociedade capitalista, ou seja, na ótica da luta de classes. A questão da classe social parece-me fundamental na análise da situação concreta da vida das pessoas com deficiência”.

## CONCLUSÕES

A pesquisa proporcionou uma visão da realidade da FCL, todo o cenário verificado com a coleta de dados auxiliou para que a questão de pesquisa fosse compreendida em sua totalidade. Dessa forma, foi possível verificar como ocorre a inclusão de alunos com deficiência na instituição. A participação dos docentes e dos alunos com deficiência foi extremamente importante, sem a colaboração e confiança dos mesmos os objetivos dessa pesquisa não seriam alcançados.

A entrevista com os alunos com deficiência mostrou que mesmo diante de algumas dificuldades, eles buscam seu lugar de direito dentro da universidade e avaliam o processo de inclusão de forma positiva. Nas narrativas verificam-se informações que permitem inferir barreiras arquitetônicas e atitudinais, principalmente por parte dos funcionários, e na própria estrutura organizacional da universidade.

Deve-se destacar a importância dos colegas de sala no processo de inclusão desses alunos que é evidenciada em todos os relatos. E o caso isolado de dois professores que auxiliam o aluno D (síndrome de asperger e hiperatividade), percebe-se o quanto esses professores são essenciais para a permanência do aluno na instituição. A flexibilidade, disposição e até sensibilidade deles à deficiência do aluno, permite que esses professores se tornem autores da educação inclusiva.

Para Vitalino e Valente, (2010) a construção da Educação na perspectiva Inclusiva necessita da tomada de decisões e a criação de estratégias durante o agir docente, para gerar possibilidades pedagógicas que contemplem as necessidades que emergem no ambiente educacional.

Por meio do questionário com os docentes foi possível verificar algumas ambiguidades, como por exemplo, ao mesmo tempo em que 69,8% dos docentes participantes consideram não estarem preparados para atuar com os alunos com deficiência, 70% dos mesmos docentes consideram a instituição preparada para a inclusão. Ou seja, o preparo da universidade não deve considerar o preparo do professor, quando na realidade, diversos autores defendem e comprovam em suas pesquisas que a inclusão acontece e depende de todos os envolvidos no ambiente educacional (MONTANO e BERANUSKAS, 2009; CHAHINI, 2010; CASTRO, 2011; SASSAKI, 2011; SANTANA, 2013; MARQUES e GOMES, 2014).

Nesse sentido, um fato importante que não foi questionado no trabalho, diz respeito aos docentes que não responderam ao questionário. Durante a coleta de dados, foram convidados para participar da pesquisa 140 docentes, mas apenas 43 aceitaram participar. Isso pode refletir na importância que os docentes estão dando para o tema da inclusão, que é de grande relevância, porque eles fazem parte dos principais autores para a efetivação da mesma.

A respeito da concepção que os professores têm sobre a inclusão, verificam-se respostas efetivas e condizentes com a literatura e a legislação vigente. Algumas exceções ocorrem na categoria circunstancial, em que é possível constatar que ocorrem mudanças na opinião dos docentes de acordo com a deficiência. Segundo Santana (2013) os alunos com

deficiência devem ser julgados pela sua capacidade e habilidade acadêmica e não por aparentes limitações advindas da deficiência.

No entanto, é possível verificar atitudes de sensibilidade por parte dos docentes, tanto pela definição de inclusão respondida no questionário, quanto pela fala dos alunos. Se relativizarmos a relação que os alunos possuem com os professores percebe-se em questões referente à solicitação que os alunos fazem diante de suas limitações, disposição por parte dos professores para atender tais demandas.

Os resultados sugerem que a FCL não possui uma cultura efetiva de inclusão, no entanto tem avançado nesse processo. Algumas barreiras foram evidenciadas, como a falta de identificação precisa da real deficiência que o aluno possui; a demora nas ações necessárias de suporte que a instituição deve oferecer, uma vez que demora a oferecer e/ou oferece de forma diferente do que foi solicitado pelos alunos, e por fim a acessibilidade arquitetônica do campus que como identificado pelos alunos participantes desse estudo, não é suficiente para que todos tenham autonomia.

Os resultados ainda revelam que 42% dos professores declararam não ter nenhum contato formativo referente a inclusão, e que os alunos com deficiência se sentem incluídos na universidade por seus pares e quase que completamente pelos docentes.

Dessa forma a FCL vive um momento de transição em que é possível verificar, além das barreiras, avanços no processo de inclusão de alunos com deficiência, porque existem algumas ações por parte da instituição que caminham para uma universidade inclusiva, como por exemplo, a existência do LAD, os pisos táteis e placas em Braille nas dependências da instituição. Além de quase que em sua totalidade a instituição dar um retorno aos alunos que solicitam algum suporte e, alguns professores se sensibilizarem com os alunos com deficiência.

Conclui-se que para que a inclusão na FCL torne-se mais efetiva é necessário estabelecer e/ou consolidar um Núcleo de Acessibilidade que tenha o apoio de uma equipe multidisciplinar para trabalhar em prol da construção de uma universidade inclusiva, e de espaços formativos para construir e fortalecer o conhecimento de todos os funcionários e inclusive dos professores universitários a respeito da inclusão de alunos com deficiência e, até mesmo, sobre a própria diversidade que, atualmente, faz parte do cenário da Educação Superior.

A pesquisa de Rosseto (2009), mostra um pouco de como esse núcleo de ensino poderia melhorar as condições de acesso e permanência de alunos com deficiência na FCL de Araraquara. O modelo de programa, realizado com recursos do governo para extensão

universitária, mostra uma forma efetiva que a UNIOESTE encontrou de apoiar os alunos com deficiência. A forma com que o programa se desenvolveu, permitiu que uma estrutura organizada atuasse desde o processo seletivo para ingresso na instituição, até no momento da matrícula e, posteriormente, durante a permanência do aluno na universidade, permitindo ainda momentos de discussões com os envolvidos no processo de inclusão – docentes, alunos, coordenação.

Espera-se que as discussões aqui realizadas corroborem com a área da Educação, e contribuam para melhorar o cenário atual da Educação Superior diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. Através das reflexões suscitadas nesse estudo e na sua divulgação, almeja-se a efetivação de uma universidade consciente da necessidade de respeito à diversidade, em que a presença de um aluno com deficiência não traga estranheza ou inquietações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.
- ALMEIDA, J.G. A; BELLOSI, T.C; FERREIRA, E.L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v.10 n.esp., p. 643-660, 2015.
- ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. D. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 27, n.49, p. 299-312, maio/ago. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. 108 p.
- ARAÚJO, J.N.G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: MENDES, A.M; MERLO, R.C.; MARRONE, C.F; FACAS, E.P. (Orgs.). *Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas interfaces e casos brasileiros*. Curitiba: Juruá, 2010. p. 483-500.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômanos*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. 240 p.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas Unipessoal, 2002. 280 p.
- BELEI, R. A.; et. al. O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./julh. 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 9 ed. Campinas: Papirus. 1996. 225 p.
- BRANDENBURG, L. E. ; LUCKMEIER C. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: Congresso Estadual de Teologia, 1, 2013, São

Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: EST, 2013. p. 175-186. Disponível em:

<<file:///C:/Users/User/Desktop/teologia%20inclusao%20exclusao%20brandenburg.pdf>>

Acesso em 09 fev. 2016.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 2*, de 24 de fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação do prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas adquiridas. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_81.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.

Acesso em 20 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 7.853*, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 14 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, p. 10, 21 dezembro 1999.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.956*, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em 11 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n. 2.678*, 24 de setembro de 2002. Brasília, DF: [s.n], 2002a. Disponível em:

<[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por\\_2002\\_2678\\_MEC.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por_2002_2678_MEC.pdf)>.

Acesso em 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril. 2002b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Portaria nº 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 novembro. 2003.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decretod5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decretod5626.htm)>. Acesso em: 06 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 2. Programa Incluir*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 3, p. 39-40, 17 maio 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>> Acesso em: 24 agos. 2015.

\_\_\_\_\_. *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, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 02/10/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 17,5 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em 19 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. IBGE. *CENSO DEMOGRÁFICO 2010*. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial- MEC, v. 9. (*Fascículo IX. qxd*). 2010b.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012, p. 1. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2017

\_\_\_\_\_. *Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. INEP. *Censo Escolar*. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/20777-censo-indica-crescimento-de-38-nas-matriculas-e-total-de-alunos-chega-a-73-milhoes-em-2013>>. Acesso em: 11 out. 2015.

\_\_\_\_\_. INEP. *Censo Escolar*. 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/21439-numero-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia-cresce-no-brasil>>. Acesso em: 11 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.146*, de 06/07/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 19 agos. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. *Nota Técnica nº20* de 18 de Março de 2015c. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Disponível em: <[http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nota\\_tecnica\\_20\\_orientacao\\_aplicacao\\_multa\\_20mar.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/nota_tecnica_20_orientacao_aplicacao_multa_20mar.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação especial, 2002. 136 p.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

- CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v.7, n.1, p.21-33. 2005.
- CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia. *Cadernos Cedex*, v.19, n.46, p. 29-40, set., 1998.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e pratica docente no ensino superior. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, edição 2005, n.27, pág. 93-99, 2006.
- CASTRO, S. F. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos UFSCAR, São Carlos, 2011.
- CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun., 2014.
- CHACON, M. C. M. *Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n.1793 de 27/12/1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CHAHINI, T.H.C. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, set. /out. /nov. /dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 39, n.4, p. 417-422, 2005.

CHAVIER, M.R. As contribuições da reflexividade na diversidade – Um caminho para inclusão. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG*, Goiás v.31 n.2, p. 209-217, jul./dez.2006.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set., 2016.

CORRÊA, P.M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos*. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CUNHA, L. A. A. *Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 312 p.

CUNHA, M. I. O espaço da pós graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior: culturas e compreensões dos programas de pós graduação em educação. In: \_\_\_\_\_. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

DEIMLING N. N.M. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17 n 3, p.238-249, set./dez.2013.

DEMO, P. *Desafios modernos da Educação*, 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993. 272 p.

DICIO. Dicionário online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br> >. Acesso em: 12 nov. 2017.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S & BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

FACHINETTI, T.A.; GARCIA, A. G.; LOURENÇO, G. F. Atendimento educacional especializado (AEE) e a oferta para alunos com deficiência física. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n.2, p. 172-186, jul./dez. 2015.

FALCÃO, F. D. C. et al. Educação inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior - uma prática em construção. In: \_\_\_\_ *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p 2012-219.

FERREIRA, L, R, C. *Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia (MG)*. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FERREIRA, M. E. C.; DUARTE, E. R. *A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010. 120 p.

FILHO, A. V. C.; FERREIRA, G. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. *SER Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013. Disponível em:<[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/viewFile/9599/7136](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/9599/7136)>. Acesso em: 10 out. 2017.

FONSECA, R.T.M. Proteção jurídica dos portadores de deficiência. *Revista direitos difusos*, São Paulo. v.4, n. 1, p. 481-486, dez. 2000.

FREITAS, H.; MOSCAROLA, J. Da observação a decisão: Métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. *RAE eletrônica*, São Paulo, v 1, n 1, p. 1-30, jan/jun. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e práticas dos professores. In: Reunião da ANPEd, 34., 2011, Natal. *Anais...Natal: ANPEd*, 2011. p. 1-15.

GARCIA, R.M.C. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M. (Orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Meditação, 2010. p. 11-23.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.1, n.1, p.109-122, ago. 1997.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.32, n.3, p.588-603, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

GUASSELLI, M., F., R. Inclusão escolar: um diálogo polifônico. *Revista de Educação Especial*. Santa Maria, n.26, p.49-60, set./dez, 2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4398>>. Acesso em: 06 out. 2014.

GUJUR, M. L. P. Dialética Inclusão – Exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n.1, p.39-56 jan./jun., 2003.

IDEA. Federal Register, v71, n156, 2006. Disponível em: <<http://idea.ed.gov/download/finalregulations.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

JANNUZZI, G. Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: Ciclo de debates em educação especial: educação para todos, 1, 1995, Campinas. *Anais...Campinas: UNICAMP-FE*, 1995. p.1-9.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M.A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 59, p.211-229, jan./mar. 2016.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: \_\_\_\_\_ *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 01-11.

LEONEL W.H.S. L.; LEONARDO, N.S.T. L.; GARCIA, R.A.B.G. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v.10 n.esp., p. 661-672, 2015.

MACEBO, D.; DO VALE A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil . *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 20 n. 60, p.31-50, jan./mar. 2015.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. 235 p.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*. Brasília: CORDE, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs) *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E, J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área da educação. In: BAPTISTA, C, R.; CAIADO, K, R. M.; JESUS, D, M. (Org.). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MARQUES, L. D. S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326. maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8842>>. Acesso em: 02 set. 2015.

MARTINS, D. A; LEITE L. P; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MARTINS, G. A. Estudo de Caso: Uma Reflexão Sobre a Aplicabilidade em Pesquisas no Brasil. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 8 – 18, jan/abr. 2008. Disponível em <<http://www.rco.usp.br/index.php/rco/article/view/21/33>>. Acesso em 06 out. 2015.

MAZZONI, A, A. *Deficiência X Participação: Um desafio para as universidades*. 2003. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

- MAZZOTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo, EPU, 1993, 145p.
- MAZZOTI, A. J. A. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p.637-651, set./dez.2006.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11 n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MINTO, L.W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006. 336 p.
- MIRANDA, W, T, S. *Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.
- MOREIRA, L.C. Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implementação à concretização. In: Mendes, G. E.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2012. p. 97-108.
- MONTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. *Atores da Inclusão na Universidade – Formação e Compromisso*. UNICAMP – Biblioteca Central Cesar Lattes, Campinas, SP, 2009. 151 p.
- NEUENFELDT, M. C. Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada. In: Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências, 2, 2006, Santa Maria. Anais...Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. p.1-7.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.
- NUNES, S. D. S; SAIA, A. N; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília- Conselho Federal de Psicologia, v. 35, n.4, p.1106-1119, 2015.

OLIVEIRA J.F. Acesso à educação superior no Brasil: entre elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, R.Q.; et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun., 2016.

PLESTCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.33, p.143-156, jan./mar. 2009.

*Programa de Apoio à Educação Especial–PROESP*. Ministério da Educação/SEESP, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26, n.01. p. 111-130. abr. 2010.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: \_\_\_\_ et al. (Orgs). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. p. 45-63.

ROSSETO, E. *Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados*. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTANA E.S. *Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente*. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. REVER NOME

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9, 2009 Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Repositório Institucional UFSC, 2009. p. 1-17.

Disponível

em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 out. 2016.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um olhar sobre formação e a prática docente. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília, ABPEE, 2012. p.109-126.

SASSAKI, R.K. Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. In: FERREIRA, E.L *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. Niterói : Intertexto, 2011. v.3, p. 119-169.

SAVIANNI, D. *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 384 p.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, fev. 1995.

SILVA, G.H.G. *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. 2016. 359 f. Tese (doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SILVA, H. F. O. L. *Ajuste estrutural e educação superior no Brasil: princípios negados*. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Natal, 2007.

SILVA, H. M.; et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de Literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v 10, n.2, p. 332-342, agos/dez, 2012.

SILVA, L. C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de estudos em Educação*. Araraquara, v.10, n.esp., p.691-700, jul.2015.

SILVA, M, C. *Histórico da criação da Unesp*. Portal da Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/historico/>. Acesso em 05 de out. de 2017.

SOBRINHO J.D. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

SPATTI, A. C.; SERAFIM, M.P.; DIAS, R.B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 341-360, jul. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 328 p.

TORRES, J. P; CALHEIROS, D. S; SANTOS, V. Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.7, n.19, p.296-313, 2016.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v14, n. 40, p. 122-133, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf> >. Acesso em: 17 out. 2016.

TRINDADE, H. *Universidade em Ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. 223p.

UNESCO. *Declaração de Incheon*. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação. Incheon, 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO. Declaração sobre educação para todos. Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. *Jomtien*: UNICEF, Brasília, 1990 (versão portuguesa).

UNESP. Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento – LAD. *Serviço técnico de biblioteca e documentação da FCL* (folder).

UNESP. *Plano de desenvolvimento institucional 2016*. Disponível em:  
<[https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016\\_site.pdf](https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016_site.pdf)>. Acesso em: 09 out. de 2017.

UNESP. *Anuário Estatístico Unesp 2016*. Disponível em:  
<[https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario\\_2016.pdf](https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2016.pdf)>. Acesso em: 09 out. de 2017.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

VITALINO, C., R. VALENTE S., M., P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.p. 34-48.

## APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem como objetivo geral investigar a educação inclusiva na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara frente a dois diferentes segmentos que compõem o cenário acadêmico superior, a saber, docentes e dos alunos com deficiência.

Diante do discurso de inclusão social e educacional, a sociedade tem buscado em passos lentos atender as necessidades especiais de pessoas com deficiência nos mais variados segmentos. Especificamente a educação é um dos segmentos de maior entrave na busca desta equiparação de direitos e oportunidades.

A educação superior é um importante meio de produção do conhecimento científico para o avanço tecnológico em uma sociedade. A universidade como princípio educativo e científico é constituída pela pesquisa, nesse contexto a pesquisa é sempre correspondente aos problemas e dificuldades do meio social, tornando-se uma atividade de investigação, avaliação crítica e até de criação (DEMO, 1993).

Desta forma temos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma pesquisa sobre inclusão na educação superior;
- Verificar o número de alunos com deficiência, matriculado em todas as unidades da UNESP;
- Analisar as concepções e perspectivas de docentes da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara acerca da inclusão;
- Investigar a inserção dos alunos com deficiência na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara.

Esse projeto de pesquisa será norteado por uma abordagem qualitativa.

A pesquisa empírica se dará na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara e contará com a participação de todos os professores da universidade que aderirem à proposta, além da participação dos alunos com deficiência da Universidade.

O delineamento do estudo envolverá as seguintes etapas:

- 1- Mapeamento dos dados sobre os alunos com deficiência através pesquisa documental no anuário da UNESP.
- 2- Levantamento das concepções dos docentes acerca da inclusão na educação superior através da aplicação de um questionário investigativo aos docentes da Universidade.

3- Investigação da inserção dos alunos com deficiência na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara. por meio de entrevista semi-estruturada.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Sua universidade foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com deficiência, porém sua participação não é obrigatória.

Sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista semi-estruturada caracterizando e investigando a trajetória no ensino superior.

Quanto aos riscos á sua participação na pesquisa poderiam estar relacionados à: ansiedade ao responder as questões da entrevista e a tempo de dedicação da mesma. Por outro lado, sua participação poderá trazer inúmeros benefícios, como oportunidade de: participar de tarefas diferentes, interagir com diferentes interlocutores e também fornecer dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica de outros alunos. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão no ensino superior.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos alunos sempre ocorrera com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, aluno A e a identificação dos professores ocorrera de forma numérica.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)**

Araraquara, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do sujeito da pesquisa (\*)

## APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os docentes

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “VISÃO DOCENTE E DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem como objetivo geral investigar a educação inclusiva na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara frente a dois diferentes segmentos que compõem o cenário acadêmico superior, a saber, docentes e dos alunos com deficiência.

Diante do discurso de inclusão social e educacional, a sociedade tem buscado em passos lentos atender as necessidades especiais de pessoas com deficiência nos mais variados segmentos. Especificamente a educação é um dos segmentos de maior entrave na busca desta equiparação de direitos e oportunidades.

A educação superior é um importante meio de produção do conhecimento científico para o avanço tecnológico em uma sociedade. A universidade como princípio educativo e científico é constituída pela pesquisa, nesse contexto a pesquisa é sempre correspondente aos problemas e dificuldades do meio social, tornando-se uma atividade de investigação, avaliação crítica e até de criação (DEMO, 1993).

Desta forma temos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma pesquisa sobre inclusão no ensino superior;
- Verificar o número de alunos com deficiência, matriculado em todas as unidades da UNESP;
- Analisar as concepções e perspectivas de docentes na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara. acerca da inclusão;
- Investigar a inserção dos alunos com deficiência na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara.

Esse projeto de pesquisa será norteado por uma abordagem qualitativa.

A pesquisa empírica se dará na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara e contará com a participação de todos os professores da universidade que aderirem à proposta, além da participação dos alunos com deficiência da Universidade.

O delineamento do estudo envolverá as seguintes etapas:

- 1- Mapeamento dos dados sobre os alunos com deficiência através pesquisa documental no anuário da UNESP.
- 2- Levantamento das concepções dos docentes acerca da inclusão na educação superior através da aplicação de um questionário investigativo aos docentes da Universidade.

3- Investigação da inserção dos alunos com deficiência na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Araraquara. por meio de entrevista semi-estruturada.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Sua universidade foi selecionada para participar da pesquisa por ter alunos com deficiência, porém sua participação não é obrigatória.

Sua participação consistirá em responder a um questionário investigativo sobre concepções e perspectivas acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior

Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no questionário que, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista ter vínculo com a Universidade do estudo e respectivas medidas protetoras, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos professores sempre ocorrerá de forma numérica e a identificação dos alunos com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, aluno A.

Quanto aos benefícios, será possível que você e demais professores participantes repensem e, se necessário, realizem ajustes para melhorar os serviços e suportes oferecidos aos seus alunos com deficiência. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa tem como proposta ampliar a investigação sobre inclusão no ensino superior.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, tem plena liberdade para retirar seu consentimento sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)**

Araraquara, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do sujeito da pesquisa (\*)

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para aluno com deficiência matriculado no nível superior.

Dados de Identificação:

Data de Nascimento:

Curso:

Ano de Ingresso:

Tipo de deficiência:

Dados específicos da pesquisa:

1. Porque escolheu estudar nessa universidade?
2. Como foi seu ingresso na educação superior
3. Houve processo seletivo adaptado?
4. Você tem alguma necessidade educacional especial?
5. No ato da matrícula a universidade te perguntou sobre a necessidade de suporte e apoio para a sua permanência?
6. Você solicitou à universidade, alguma medida de adaptação, suporte e apoio para a sua permanência? Se sim as medidas solicitadas foram atendidas?
6. Como é ou foi sua relação com os professores?
7. Houve alguma adaptação na prática dos professores, ou na forma de avaliação para atender suas necessidades?
8. Como é sua relação com os colegas de sala?
9. Como é sua relação com os técnicos administrativos?
10. Há algo que te impede de participar de alguma atividade dentro da universidade? Se sim, a universidade foi informada sobre isso e que medidas podem ser adotadas para que sua participação ocorra?
11. Você já sofreu preconceito devido a sua deficiência dentro da universidade?
12. A universidade te oferece condições de permanência?
13. Como você avalia a sua permanência na universidade?

## APÊNDICE D: Questionário para os docentes da universidade.

Sexo:		
Data de Nascimento:		
Departamento:		
Tempo de atuação na UNESP:		
QUESTÕES	SIM	NÃO
1. Já participou de curso/palestra/evento sobre a temática educação inclusiva?		
2. Tem ou já teve experiência profissional com alunos com deficiência na educação superior?		
3. É de seu conhecimento se há alunos com deficiência matriculado na unidade da UNESP em que trabalha?		
4. A UNESP deve oferecer espaços formativos para o processo de inclusão de alunos com deficiência?		
5. A UNESP está preparada para a inclusão de alunos com deficiência?		
6. Concorda com a inclusão de alunos com cegueira/baixa visão na universidade?		
7. Concorda com a inclusão de alunos com Deficiência auditiva/surdez na universidade?		
8. Concorda com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual na universidade?		
9. Concorda com a inclusão de alunos com Deficiência Física na universidade?		
10. Está preparado para atender alunos com deficiência?		
11. Se pudesse escolher você, aceitaria alunos com deficiência em suas aulas?		
12. Faz parte da responsabilidade do professor o processo de inclusão de alunos com deficiência?		
13. Acredita que deveria ter uma remuneração maior caso tenha um aluno com deficiência?		
14. Você é a favor da lei de cotas para alunos com deficiência?		

15. O aluno com deficiência deve ter um processo seletivo adaptado de acordo com suas necessidades?		
16. O aluno com deficiência deve se adaptar a forma com que os professores ensinam?		
17. Os professores devem adaptar as aulas com base nas necessidades do aluno com deficiência?		
18. Os alunos com deficiência devem ter o mesmo instrumento de avaliação que os outros alunos?		
19. A avaliação do aluno com deficiência deve ter o mesmo critério que a de outros alunos?		
20. Qual sua concepção sobre inclusão?	Resposta:	