

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO  
AMBIENTE

**CARLOS EDUARDO BOZZEDA MEIRA**

**ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL: INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**VOLTA REDONDA  
2017**

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO  
AMBIENTE

**ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL: INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Ensino em  
Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do  
UniFOA como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre.

Aluno: Carlos Eduardo Bozzeda Meira

Orientador: Prof. Dr. Adilson Pereira

**VOLTA REDONDA**

**2017**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

M499a Meira, Carlos Eduardo Bozzeda.  
Acessibilidade física e atitudinal: inclusão de pessoas com  
deficiência no ensino superior. / Carlos Eduardo Bozzeda Meira -  
Volta Redonda: UniFOA, 2017.

90 p. Il.

Orientador(a): Adilson Pereira

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino  
em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2017.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Inclusão social. 3.  
Acessibilidade – ensino superior. I. Pereira, Adilson. II. Centro  
Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Carlos Eduardo Bozzeda Meira

### ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Orientador:

Prof. Dr. Adilson Pereira

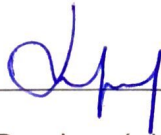
Banca Examinadora



Prof. Dr. Adilson Pereira



Profa. Dra. Rita Josélia da Capela



Profa. Dra. Lucrecia Helena Loureiro

À minha família que soube entender a minha ausência nos muitos momentos desde que ingressei no mestrado, até a conclusão deste.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Adilson Pereira, por inúmeros motivos, mas principalmente pela orientação precisa, pela paciência, compreensão, carinho e amizade. À Maria Cristina Tommaso de Carvalho, coordenadora do NADD e ao José Marcos Rodrigues Filho, coordenador do Núcleo de Acessibilidade, pela gentileza, receptividade, sinceridade, e por ainda acreditarem em um mundo melhor e construí-lo apesar de todas as dificuldades. Aos colegas da turma 2015 do MECSMA, pelas valiosas contribuições e aporte com materiais de estudo, pela amizade, confiança e imensurável ajuda em momentos difíceis. Aos meus amigos e amigas, por entenderem os períodos de recluso e relevarem a falta de contato. Aos meus familiares, maiores e melhores companheiros de minha vida, sempre presentes. A cada vez que eu releo um trecho deste trabalho, virão à minha memória seus manuscritos, rascunhos e vocês ali por perto, amo vocês.

## RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo apresentar, por meio de estudo de caso, como uma Instituição de Ensino Superior – IES, adotou ações de intervenção física e atitudinais em conformidade aos marcos legais de acessibilidade e inclusão, no intuito de garantir o direito à Educação aos alunos com Deficiência. A pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE 57491016.3.0000.5237, procedeu na aplicação de roteiro de entrevista com os responsáveis da área de gestão do núcleo de acessibilidade e do núcleo pedagógico da IES, além de colher depoimentos de alunos do mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente que, na qualidade de docentes em formação, foram submetidos a um laboratório sensorial em que simularam a vivência de sujeitos com deficiência e os problemas relativos a acessibilidade física e atitudinal. Após essa etapa a pesquisa subsidiou a confecção de produto com vistas ao ensino de temas relativos à inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) no Ensino Superior. De modo efetivo, o produto é um guia temático que articula metodologias ativas de aprendizagem com a preocupação de desenvolver a aprendizagem significativa junto aos discentes, de forma que possam expressar a inclusão de modo atitudinal.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência, Ensino Superior, Limitação da Mobilidade, Inclusão Educacional, Acessibilidade.

## **ABSTRACT**

The present study aims to present, through a case study, as a Higher Education Institution - HEI, adopted physical and attitudinal intervention actions in accordance with the legal frameworks of accessibility and inclusion, in order to guarantee the right to Education to students with Disabilities. The research, which was approved by the Research Ethics Committee under the number CAAE 57491016.3.0000.5237, proceeded to the application of an interview script with the heads of the area of management of the accessibility nucleus and the pedagogical nucleus of the IES, besides gathering testimonies of students of the master's degree in Teaching Health Sciences and Environment who, as trainee teachers, were submitted to a sensorial laboratory in which they simulated the experience of subjects with disabilities and the problems related to physical and attitudinal accessibility. After this stage, the research subsidized the production of products with a view to teaching subjects related to the inclusion of Persons with Disabilities (PCD) in Higher Education. Effectively, the product is a thematic guide that articulates active learning methodologies with the concern of developing meaningful learning with the students, so that they can express the inclusion in an attitudinal way.

**Key words:** People with Disabilities, Higher Education, Mobility Limitation, Educational Inclusion, Accessibility.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS JURÍDICOS E EDUCACIONAIS: INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b>	<b>14</b>
2.1	ASPECTOS JURÍDICOS: SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	14
2.2	A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FORMAL	23
2.2.1	<b>Status atual da Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Sistemas Formais de Ensino do Brasil</b>	<b>26</b>
2.2.2	<b>Decodificando a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>O PROBLEMA DA ACESSIBILIDADE E A DIMENSÃO ATITUDINAL</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL- INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO</b>	<b>45</b>
4.1	O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DA PESQUISA	45
4.1.1	<b>Delineamento do Estudo de Caso:</b>	<b>47</b>
4.1.2	<b>Síntese das Etapas</b>	<b>50</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b>	<b>51</b>
5.1	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	51
5.1.1	<b>Resultados relativos à aplicação do Laboratório Sensorial</b>	<b>51</b>
5.1.2	<b>Resultados das entrevistas junto ao Núcleo de Acessibilidade e Setor Pedagógico Institucional</b>	<b>54</b>
5.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
<b>6</b>	<b>PRODUTO DE APRENDIZAGEM: GUIA TEMÁTICO – BOAS PRÁTICAS PARA A ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>66</b>
6.1	INTRODUÇÃO	66
6.2	AS METODOLOGIAS ATIVAS E A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NA IES	68
6.3	METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO	72
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXO 1 – Roteiro de entrevistas</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXO 2 - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO</b>	<b>88</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Número de matrículas de educação infantil no Brasil 2008/ 2016	30
Gráfico 2	Número de matrículas no ensino fundamental no Brasil 2008/ 2016	31
Gráfico 3	Número de matrículas no ensino médio no Brasil 2008/ 2016	31
Gráfico 4	Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns por município - 2016	32
Gráfico 5	População com deficiência no Brasil	34
Gráfico 6	Censo 2010 – percentual de pessoas com deficiência no Brasil	35
Gráfico 7	Acesso da pessoa com deficiência no ensino superior	36
Figura 1	Bicicletas impedem a utilização de rampa por parte de cadeirantes	40
Figura 2	Norma para livre circulação de pedestre	60
Figura 3	Sinalização de obstáculo suspenso	60
Figura 4	Projeto de piso tátil no UniFOA	61
Figura 5	Projeto de piso tátil no UniFOA	62
Figura 6	Projeto de piso tátil no UniFOA	62
Figura 7	Faixa de pedestre rebaixada	63
Figura 8	Projeto de faixa de pedestre ao nível da calçada	63

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ART./art. – artigo
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CADH - Convenção Americana de Direitos Humanos
- CAIS – Centro de Atenção à Inclusão Social
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CUFSA – Centro Universitário Fundação Santo André
- DA – Deficiência\deficiente auditivo
- DASC – Departamento de Ação Social e Cidadania
- DECE – Departamento de Educação, Cultura e Esporte
- DEPED – Departamento de Educação de Diadema
- DF – Deficiência\deficiente física (o)
- DGD/TGD – Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Transtornos globais do desenvolvimento
- DM – Deficiência\deficiente mental
- DMu – Deficiência múltipla
- DV – Deficiência\deficiente visual
- EC – Emenda Constitucional
- EDAC – Educação dos distúrbios da áudio-comunicação
- EF – Ensino Fundamental
- EI – Educação Infantil
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- E.M. – Escola Municipal
- E.M.E.E. – Escola Municipal de Educação Especial

E.M.E. I. – Escola Municipal de Educação Infantil

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEM – Instituto de Diadema de Educação Municipal

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NBR – Norma Brasileira Registrada

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização Não-governamental

PAP – Plano de Ação Pedagógicas

PATP – Professor Assistente Técnico Pedagógico

PC – Paralisia Cerebral

PCD – Pessoa com Deficiência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPD – Pessoa Portadora de Deficiência

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SPI – Setor Pedagógico Institucional

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

(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UniFOA – Centro Universitário de Volta Redonda

## 1 – INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou aspectos relacionados à problemática da acessibilidade e da inclusão educacional no Ensino Superior, demonstrando de que maneira essa questão ocorre a partir de um estudo de caso. Concepções de inclusão e acessibilidade foram abordadas, de modo que as bases legais e diretrizes pedagógicas que são voltadas para estabelecer normas e parâmetros que refletem a inclusão educativa de alunos com deficiência física foram investigadas ao longo do texto.

Sabemos que os problemas relacionados à inclusão são refletidos por sujeitos variados e que o poder de reivindicação que essas pessoas, categorizadas como deficientes, exercem sobre a esfera pública, permitiu avanços nessa área. Atualmente, no Brasil, um marco significativo acerca da inclusão foi expresso na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei 13.146). Contudo, mesmo com a contribuição das legislações que tratam do problema da inclusão de deficientes, ainda temos uma lacuna relacionada à mudança de comportamento frente ao respeito que se deve a esses cidadãos.

Identificar os sujeitos com deficiência física e outros que possuem necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>, com a finalidade de elaborar estratégias de inclusão, pressupõem mudanças nos currículos escolares e, principalmente, de comportamento. Essas mudanças devem permear o sistema educacional como um todo. Para efeito de delimitação de nossa investigação, trataremos das questões relativas à inclusão de Pessoas com Deficiência - PCD e outros que possuem necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Sabemos que essa questão demanda compreender a formação do docente e dos discursos construídos acerca daqueles que pretendemos incluir. Questões relativas ao como atender os diferentes alunos em sala de aula e aquelas referentes à formação desse aluno, devem ser objeto de reflexão face à cultura já cristalizada de uma educação voltada

---

<sup>1</sup> A expressão necessidades especiais surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a acepção negativa da terminologia adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc.

para o perfil do aluno denominado “normal”. Essa discussão merece ser considerada pelas Instituições de Ensino Superior, local de formação, não somente profissional, mas também de formação humana no mais amplo sentido do termo.

No âmbito da implementação de políticas públicas, as Instituições de Ensino Superior possuem papel fundamental na educação inclusiva: “a formação e a capacitação docente impõe-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998).

É possível a inclusão de alunos com redução de movimentos, surdos, cegos, com espectro autista ou com dificuldade de aprendizagem no Ensino Superior? Como promover recursos humanos competentes para lidar com esses sujeitos? De que forma a inclusão deve ser colocada em prática contribuindo para o desenvolvimento de todos os alunos? Lidar com o diferente exige enfrentar obstáculos, um desafio para os sujeitos acostumados ao senso comum. Assim, como alterar comportamentos cristalizados no cotidiano?

Tendo em vista as considerações apontadas, delimitamos como problema da pesquisa a seguinte questão: como a avaliação de uma Instituição de Ensino Superior, elaborada a partir de um estudo de caso, que visa conhecer as ações de intervenção de natureza física e atitudinal, pode subsidiar a confecção de um produto que trata do desenvolvimento de competências relativas à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior?

Nesse sentido, o presente trabalho pretende contribuir para o aprimoramento da implementação, administração e avaliação das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão a partir do conhecimento da realidade de uma instituição de ensino superior. Propor ações de ensino-aprendizagem no intuito de promover mudança de comportamento do corpo social da instituição de ensino superior face às questões relativas à acessibilidade e inclusão.

Para isso, ao longo do texto, identificamos no referencial teórico, fundamentos sobre o estado da questão e, em termos metodológicos, optamos pelo

estudo de caso, evidenciando a atuação do Núcleo de Acessibilidade<sup>2</sup> e do Serviço Pedagógico Institucional. O referido estudo de caso, propiciou o conhecimento do processo de implantação e implementação da política institucional de inclusão e acessibilidade, conhecendo como a IES adotou ações de intervenção física e atitudinais, em conformidade com os marcos legais de acessibilidade e inclusão.

Inclusão exige ruptura e busca de alternativas, na visão de Werneck (1997, p. 53), essa ruptura se dá com a “transformação da escola, pois depende a inserção no ensino regular dos alunos com quais quer déficits e necessidades”.

Todos têm direito a alcançar um nível melhor de escolarização e um dos segmentos mais representativos da melhoria do nível de escolarização está no fato do aluno entrar para o Ensino Superior. Para a maior parte da população brasileira, o Ensino Superior ainda é um “sonho”, conforme a meta 12 do Plano Nacional da Educação (trata do ensino superior) o Brasil precisa aumentar a taxa bruta (nº de matrículas sobre a população de 18 a 24 anos) para 50% e a líquida (nº de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos sobre a população de 18 a 24 anos), para 33% -- atualmente os números são de 31,4% e 15,5%, respectivamente. Ocorre que, hoje o cenário é de crise e as universidades públicas não estão mais em expansão, desta forma a entrada da população marcada pela vulnerabilidade social, bem como de sua permanência, que representaria garantia e concretização da cidadania, se encontra ameaçada.

Assim, o presente trabalho busca contribuir com a permanência de Pessoas com Deficiência e com a conclusão do curso escolhido por esses alunos, para tanto acreditamos que o guia temático pode servir de produto de Ensino no intuito de propiciar às Instituições de Ensino Superior melhores garantias para o processo de inclusão e manutenção dos alunos com deficiência.

---

<sup>2</sup> Tem por finalidade de apoiar e promover a acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.



## **2 – ASPECTOS JURÍDICOS E EDUCACIONAIS: INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

O ambiente educacional deve ser vivenciado por todos, quando isso não acontece cria-se uma barreira aos relacionamentos que em muitos casos podem ser piores que os obstáculos físicos (DUARTE e COHEN, 2003). Assim, a democratização do ambiente acadêmico deve ser prioridade para todas as instituições, cabendo as mesmas criar soluções técnicas e pedagógicas adequadas para que os espaços educacionais sejam compreendidos e utilizados por todos.

Para tanto, existem fundamentos legais e metodológicos para que a inclusão seja, de fato, efetivada; pois não basta somente construir rampas ou outros elementos da acessibilidade. Para que haja uma efetiva inclusão escolar, há necessidade de um conjunto de condições de ordem pedagógica e, por isso, de natureza atitudinal.

### **2.1 – Aspectos Jurídicos: síntese histórica sobre a inclusão social da pessoa com deficiência**

Em termos históricos, não faz muito tempo que o tema tratado neste trabalho passou a fazer parte das discussões nas casas legislativas. Um levantamento de bibliografias jurídicas ou no âmbito da gestão pública, demonstram que quase não existem registros de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. Em nossa pesquisa encontramos apenas a Emenda Constitucional nº12, de 17 de outubro de 1978 que, em seu preâmbulo, informava o seguinte: “Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica”.

Apesar do preâmbulo da E.C. transparecer que os deficientes teriam seus direitos assegurados, ela, em si mesmo foi simplória, não assegurando mecanismos para uma real garantia desses direitos, vejamos:

Artigo único - É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Em nossa análise, a Emenda Constitucional em destaque não fornecia as ferramentas que as pessoas com deficiência necessitavam; apenas, com a promulgação da Constituição de 1988, é que houve a inserção desses direitos no rol de direitos fundamentais, ainda que de forma tímida foi um enorme avanço.

Avanço esse influenciado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que, ao consignar os direitos humanos e lhes fornecer universalidade, tornaram-nos a base de qualquer ordenamento jurídico nacional, sendo esses reconhecidamente inerentes a todo ser humano, a todos os povos, em todos os tempos, possuindo essa validade, independentemente da positivação na ordem constitucional, pois seriam, nessa perspectiva, direitos que decorreriam da própria natureza humana. A esse respeito, José Luis Bolzan de Moraes (MORAIS, 2002, p.64) registra que

(...) os direitos humanos, como conjunto de valores históricos básicos e fundamentais, que dizem respeito à vida digna jurídico-político-psíquico-econômico-física e afetiva dos seres e de seu habitat, tanto daqueles do presente quanto daqueles do porvir, surgem sempre como condição fundante da vida.

Assim, em síntese, entende-se por direitos humanos aqueles que são inerentes aos indivíduos que pertencem à raça humana, independente de vinculação a um determinado Estado. Desta forma, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, surgiu como um modelo de dignidade e, principalmente, de liberdade individual, muito pelo contexto histórico em que foi promulgada, pós período da ditadura militar no país, resgatando os avanços jurídicos do pós-segunda grande guerra<sup>3</sup>, momento que ficou marcado pela decadência do legalismo acrítico, ante a barbárie promovida em nome da lei pelos movimentos nazifascistas (PIOVESAN, 2012).

---

<sup>3</sup> Os principais acusados de Nuremberg invocaram o cumprimento da lei e a obediência a ordens emanadas da autoridade competente. Até mesmo a segregação da comunidade judaica, na Alemanha, teve início com as chamadas leis raciais, regularmente editadas e publicadas.

Na segunda metade do século XX, a ideia de um ordenamento jurídico indiferente a valores éticos e da lei como uma estrutura meramente formal, uma embalagem para qualquer produto, já não tinha aceitação do pensamento esclarecido.

A CF de 1988 foi de suma importância na concepção e formação do convívio social, no reconhecimento da existência de um Estado Democrático de Direito. O direito de ir e vir, cravado no inciso XV do art. 5º de nossa Magna Carta faz parte desta nova diretriz, *in verbis*: “XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”.

Ao longo da nova Constituição Federal há outros exemplos em que o Legislador se preocupou com o tema, como no §2º do art. 227, *ipsis literis*: “§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

Por outro lado, os direitos fundamentais são reconhecidos como inexauríveis, pois à proporção que evoluímos surgem novos interesses, sobre o tema José Afonso da Silva (SILVA, 2007, p.153):

O reconhecimento dos direitos fundamentais do homem em enunciados explícitos nas declarações de direitos, é coisa recente, e está longe de se esgotarem suas possibilidades, já que a cada passo na etapa da evolução da Humanidade importa na conquista de novos direitos. Mais que conquista, o reconhecimento desses direitos caracteriza-se como reconquista de algo que, em termos primitivos, se perdeu, quando a sociedade se dividira em proprietários e não proprietários.

Corroborando essa ideia, Norberto Bobbio afirma (2004):

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder dos meios disponíveis para realização dos mesmos, das transformações técnicas etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII como a prioridade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações.”

A Constituição de 1988 propiciou um grande avanço frente aos direitos e garantias fundamentais, e o compromisso ideológico desses direitos serve de pilar basilar ao Estado Democrático de Direito, conforme se extrai do preâmbulo de nossa Carta Magna, *in verbis*:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

O compromisso exposto está em todo corpo do texto constitucional de forma manifesta, ou subjacente, conforme se depreende logo no art. 1º, nos incisos II e III, o princípio da cidadania e o princípio da dignidade da pessoa humana respectivamente. Os princípios expostos logo no início da Constituição versam sobre a impossibilidade de existir Estado Democrático de Direito sem os chamados direitos fundamentais, onde devem ser garantidos os direitos sociais, corolários do princípio da igualdade, imprescindíveis para a efetividade da dignidade da pessoa humana:

A cidadania, como princípio básico de Estado brasileiro, deve ser compreendida num sentido mais amplo do que o de titular de direitos políticos. Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento dos indivíduos como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com o conceito de soberania popular (parágrafo único do art. 1º), com os direitos políticos (art. 14) e com o conceito de dignidade da pessoa humana (art. 1º III), com os objetivos da educação (art. 205), como base e meta essencial do regime democrático.

Pela primeira vez também, nossa Lei Maior, refere-se aos objetivos do Estado Brasileiro, vejamos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II - garantir o desenvolvimento nacional;  
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Portanto, nos artigos 1º e 3º da CF/88 o Constituinte notabilizou a dignidade do homem como valor principal servindo de diretriz para interpretação de todas as normas. A educação também foi positivada na magna carta, em seu artigo 205, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família; portanto, um Direito Social, inserido nos Direitos Fundamentais, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essas normas têm exequibilidade instantânea, com a presunção de norma pronta, acabada, perfeita e autossuficiente. Um bom exemplo é a Convenção Americana de Direitos Humanos – CADH, também conhecida com Pacto de San José da Costa Rica, trata-se de um tratado internacional entre os países membros da Organização dos Estados Americanos e que foi subscrita durante a Conferência Especializada Interamericana, sendo hoje base do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos.

O tratado em questão foi assinado em 22 de novembro de 1969 na cidade de San José, na Costa Rica, e ratificado pelo Brasil em setembro de 1992<sup>4</sup>. O pacto é baseado no Declaração Universal Dos Direitos Humanos, e procura consolidar um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito aos direitos humanos essenciais, como o direito à vida, à liberdade, à dignidade proibindo ainda a escravidão e servidão humana por exemplo.

Com a reforma do Judiciário, que ocorreu com a promulgação da Emenda Constitucional 45/2004 (BRASIL, 2004), os tratados relativos aos direitos humanos passaram a vigorar de imediato e a ser equiparados às normas constitucionais, devendo, para isso, serem aprovados em dois turnos, por pelo menos três quintos dos votos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

---

<sup>4</sup> BRASIL. Decreto n.º 678 de 6 de novembro de 1992

O primeiro tratado a ser recebido como norma Constitucional a partir da EC 45/2004 (BRASIL, 2004) foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, voltada a inclusão social dessas pessoas e a adaptabilidade dos espaços. Assim a Corte Interamericana de Direitos Humanos, criada pelo Pacto de San José, e a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem a finalidade de julgar casos de violação dos direitos humanos ocorridos em países que integram a Organização dos Estados Americanos – OEA. O Brasil passou a reconhecer a jurisdição da Corte em 1998. Como exemplo da importância da corte é o caso que deu origem a Lei n.º 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que criou mecanismos para coibir e prevenir a violência.

Porém, a Constituição apenas lançou a pedra fundamental, já que tais direitos deveriam ser regulamentados por legislações, e isso começou a ocorrer 12 anos depois, com as Lei Federais números 10.098 e 10.048. A Lei n.º 10.048 de 08 de novembro de 2000, que estabeleceram atendimento prioritário às pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, gestantes, entre outros, bem como garantias de acessibilidade a meios de transporte público, inovando quanto a aplicação de penalidades ao seu descumprimento.

Já a Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabeleceu critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Ambas as Leis foram regulamentadas pelo Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Já o Decreto n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, Decreto n.º 5.296/2004) foi fruto de um trabalho conjunto da sociedade civil e do Estado Brasileiro, mais precisamente pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que realizou diversos encontros para debater o tema, unindo a sociedade civil, universidades, profissionais ligados à área, bem como representantes das esferas administrativas da União, dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, minutaram um documento visando a regulamentação da legislação federal.

A minuta foi enviada ao Grupo de Trabalho Interministerial, e após os trâmites burocráticos foi colocada em consulta pública, que inicialmente seria pelo período de 05 de dezembro de 2003 a 3 de janeiro de 2004, porém como houve um

grande número de contribuições, o período foi ampliado até marco de 2004. As contribuições de toda sociedade foram de fundamental importância para edição do Decreto n.º 5.296 (BRASIL, Decreto n.º 5.296/2004) sendo o início da formação de um arcabouço legal que visa garantir a adequada proteção as pessoas com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90) determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, reforçando a intenção dos dispositivos legais já mencionados.

E, nessa esteira de ganhos de reconhecimento de direitos, a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida como LDB, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 39, diz que a educação conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e, desta forma, o docente deve estimular seus alunos para o pensamento reflexivo, pois os profissionais também devem se comprometer com a formação pessoal de seus discentes. Destarte, a educação faz parte dos direitos fundamentais do homem, das necessidades básicas de todos, conforme está estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nos itens 1, 2 e 3 do art. 26, senão, vejamos:

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No ano de 2009 a emenda constitucional n.º 59 (BRASIL, 2009) alterou a condição do Plano Nacional de Educação – PNE, deixou de ser uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 para ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que os planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O Plano Nacional de Educação, em vigor foi instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, Lei n.º 13.005/2014), com

vigência por 10 anos a contar da publicação da Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

A evolução da legislação prosseguiu, até que em janeiro de 2016 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei 13.146), marcando relativo avanço no reconhecimento do direito para 45 milhões de Brasileiros que possuem algum tipo de deficiência.

A referida Lei afirma a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. O texto foi reajustado ao longo de 15 anos no Congresso Nacional, para poder atender às demandas dos movimentos sociais e aos termos da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008), que recomendava a eliminação de qualquer dispositivo que associasse deficiência com incapacidade.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi mais um avanço, agora adentra-se no período de ajustes onde o ideal é criar uma cultura de inclusão e superar as barreiras que ainda existem e que poderão ainda surgir na medida que se exercem os direitos previstos na Lei.

A Legislação modifica o conceito de pessoa com deficiência, no sentido de ampliar, conforme art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, Lei n.º 13.146/15):

Art. 2º: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Introduz e reafirma outros direitos também:

**Capacidade civil:** Garantiu às pessoas com deficiência o direito de casar ou constituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Também lhes foi aberta a possibilidade de aderir ao processo de tomada de decisão apoiada (auxílio de pessoas de sua confiança em



decisões sobre atos da vida civil), restringindo-se a designação de um curador a atos relacionados a direitos de ordem patrimonial ou negocial.

**Inclusão escolar:** Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.

**Auxílio-inclusão:** Criou benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave que ingresse no mercado de trabalho em atividade que a enquadre como segurada obrigatória do Regime Geral de Previdência Social.

**Discriminação, abandono e exclusão:** Estabeleceu pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.

**Atendimento prioritário:** Garantiu prioridade na restituição do Imposto de Renda aos contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição e no atendimento por serviços de proteção e socorro.

**Administração pública:** incluiu o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa e criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico que irá reunir dados de identificação e socioeconômicos da pessoa com deficiência.

**Esporte:** Aumentou o percentual de arrecadação das loterias federais destinado ao esporte. Com isso, os recursos para financiar o esporte paraolímpico deverão ser ampliados em mais de três vezes.

A Lei traz regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência. E ainda que necessite de regulamentação em alguns artigos, a maioria deles é autoaplicável.

Bem, como podemos perceber, a esteira de avanços jurídicos não significa que a realidade, tal como a percebemos, seja o reflexo do que esses avanços puderam positivar em termos de legislações. Porém, acreditamos que esse reconhecimento de garantias para a afirmação do Estado Democrático de Direito tem na Educação a ferramenta de transformação social que permitiria tornar a formalidade jurídica algo transmutado de modo material. Em síntese, os fundamentos da Lei escrita, como reflexo teórico do mundo que queremos, pode ter na Educação a ferramenta de transformação social para a prática efetiva desses direitos e garantias.

Assim, nossa abordagem agora tem sua circunscrição aos aspectos educacionais, em que pretendemos estabelecer a compreensão de como a educação sofreu modificações em relação ao trato das pessoas com deficiência, procurando entender, em síntese, como ocorre esse processo desde os primeiros anos do pré-escolar até a possível entrada desses sujeitos no ensino superior.

## **2.2 – A Inclusão de Pessoas com Deficiência no âmbito da Educação Formal**

Muito embora, atualmente, utilizemos o conceito de Pessoas com Deficiência para nos referirmos ao segmento da população que possui algum tipo de deficiência, sejam elas de natureza física ou mental, em que pese os mais variados graus dessas deficiências, esse conceito é relativamente novo e seu uso ainda esbarra em outras conceituações utilizadas para caracterizar esses sujeitos.

Na história da Educação recente, o conceito de Educação Especial foi o mais utilizado. A literatura se refere à três fases distintas da educação especial, a primeira, chamada de fase assistencialista que teve início no século XVIII, momento no qual as pessoas com diferentes tipos de transtornos eram atendidas em instituições de caridade, que tinham por objetivo final separá-las do convívio em sociedade (GRAU RUBIO, 1998).

A segunda fase inicia-se no século XIX, e conforme Maria Odete Emygdio da Silva (2000, p. 99) nos ensina, foi a época da educação especial em centros específicos, quando são criados centros diferentes para cada tipo de deficiência, nos

quais se desenvolve um ensino especializado quanto aos professores, instalações, atendimento clínico e outros componentes.

Por fim, a terceira fase, por volta dos anos 70, é o período de integração escolar, que aparece em resposta à segregação instituída nas fases pretéritas e instigadas pelas declarações internacionais dos direitos humanos (UNESCO, 2003).

A normatização, originalmente proposto em no início da década de 1960 por Niels Erk Bank-Mikkelsen, diretor no Danish Nacional Board Of Social Welfare, com sede na Dinamarca, supõe que as pessoas com deficiência devem, sempre que possível, aderir aos comportamentos que são usuais em seu entorno cultural, desenvolver um estilo de vida tão normal quanto possível realizando as atividades que são cotidianas nas vidas de outros indivíduos (GRAU RUBIO 1998).

A normalização está correlacionada à fase de integração escolar, direcionando para três níveis de inserção do aluno com deficiência, como Mazzotta (1982) explica:

**Integração social** – reduzir a distância funcional entre as pessoas com deficiência e sem deficiência, o que significa (no caso da integração escolar) que todos os discentes têm acesso aos mesmo recursos da escola, podendo usá-los em co-utilização ou em cooperação;

**Integração física** – reduzir a distância geográfica entre os dois grupos (deficientes e sem deficiência), sendo com alunos no mesmo ambiente ou com salas apesar de segregadas na mesma escola;

**Integração social** – reduzir a distância social entre as pessoas deficientes e não deficientes, demonstrando que o ambiente social é o mesmo para ambos, todos fazem parte da mesma comunidade, na convivência com pessoas não deficientes, mantendo contatos regulares, espontâneos e interativos.

A pessoa com deficiência tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua própria cultura, possuir padrão de vida semelhante

às de outros elementos da sociedade, e não se tornar “normal” o diferente, como o próprio proponente do termo, Bank-Mikkelsen dizia (1969, p. 227).

Muito embora o próprio termo Pessoa com Deficiência seja o utilizado pela legislação que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência, ainda temos no meio educacional o termo de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. As necessidades em questão seriam a disponibilidade de meios especiais de acesso ao currículo, com equipamentos, recursos, instalações adaptações e modificações do meio físico, do espaço, ou de técnicas de ensino especiais, bem como uma atenção especial à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processa a educação.

Não existe um único conceito de Necessidades Educacionais Especiais, seja com base nas diferentes deficiências educacionais especiais (mental, sensorial, física), seja em função das dificuldades de aprendizagem, o que denota a complexidade da integração de alunos com essas necessidades na escola regular.

Mas independente da questão conceitual, é necessário ter em mente que a simples inserção deste aluno na escola regular não será capaz de fazer sua inclusão, pois trata-se de um processo complexo que não tem na escola um fim, mas sim um meio para integração do indivíduo na sociedade (ANACHE, 1994).

Conforme reiterado em muitos momentos, o ensino deve ter um quadro de adaptação às necessidades educacionais de quaisquer alunos, sejam, estas necessidades individuais, especiais ou comuns, e não o inverso, assim, segundo Baumel (1998), a escola inclusiva define-se quando reconhece as necessidades dos escolares, buscando a acomodação dos estilos e ritmos de aprendizagem, os ajustes do tempo e dos espaços, vislumbrando uma educação de qualidade para todos os alunos.

Como reiteramos anteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera as escolas como as instituições com maiores habilidades para combater as atitudes discriminatórias, surgindo assim comunidades abertas e solidárias, criando uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Pelo histórico demonstrado até aqui, a Educação Inclusiva solidificou-se como uma garantia do direito à educação para todos, mudando assim a forma como são encaradas as dificuldades educacionais. Os alunos com necessidades educacionais especiais passam a ser reconhecidos como estímulo em sala de aula, provocando adoção de estratégias para criar um ambiente educativo mais rico para todos, e, para que isso ocorra, devem existir mudanças metodológicas (AINSCOW, 1997).

Destarte, para Baumel (1998), a escola inclusiva deve ter como princípios: a valorização da diversidade, repensando categorizações e representações sobre os alunos; devem melhoraras repostas de e para cada aluno promovendo a real participação do aluno na experiência escolar; e oferecer apoio para todos os alunos obterem êxito, o que implica em admitir dificuldades e diferenças, encaminhando formas concretas de melhoria do próprio ensino.

Não obstante, toda a luta narrada pelo processo de democratização do acesso à escola, permitiu que o aluno complete o ensino regular e chegue às portas do ensino superior. Tal como ocorre no ensino básico, as condições para permanência e qualificação destes alunos padecem dos mesmos problemas apresentados alhures, problemas que serão decodificados no tópico a seguir.

### **2.2.1 Status atual da Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Sistemas Formais de Ensino do Brasil**

Refletir sobre o binômio inclusão/exclusão possibilita ampliar a reflexão sobre o papel da Escola Inclusiva, pois a escola e a sociedade se influenciam, mas não possuem a mesma força, assim, a escola não apenas reproduz as injustiças sociais, vez que é necessário dotar seus educandos de capacidades intelectivas, afetivas, capaz de transformar, concretizar a sociedade mais justa e libertadora (FREIRE, 1987).

Na história da Humanidade, o conceito de inclusão sofreu alterações, se em muitos modelos de Estado, como ocorreu com o fascismo e o nazismo, a sociedade ideal era aquela que possuía práticas eugênicas, isolando as pessoas com

deficiências, a superação desses modelos de Estado, como vimos em tópico anterior sobre os avanços jurídicos para o reconhecimento e garantias dos direitos humanos, trouxe uma outra perspectiva de sociedade, que denominamos sociedades inclusivas. Essas, por sua vez, seriam aquelas que promovem o respeito e a dignidade e a igualdade na diferença, de todos os seus cidadãos.

Manter os deficientes em situação de confinamento, hospícios, asilos, como também, em “escolas especiais”, em que os indivíduos considerados inaptos, em nada poderiam contribuir para o funcionamento da sociedade tornou-se teoria superada atualmente. Ainda assim, os modos de subjugar esses indivíduos podem ser observados no mercado de trabalho, já que os poucos que conseguem chegar neste estágio social, são tratados na condição de cidadãos inferiores, o que representa desafio para a implementação das Políticas Públicas de Inclusão.

A educação dos Alunos com Deficiência ainda é uma realidade para poucos, chegar no ensino superior é ainda um desafio. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 4024/61, verifica-se um movimento de integração dos alunos da Educação Especial. Estabelecia o art. 88 da referida Lei o seguinte:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. ([Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996](#))

Lendo apenas o referido artigo, consegue-se entender como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enxergava os alunos com deficiência, ou seja, os alunos é que deveriam se enquadrar no sistema geral de educação, o que implicava num atendimento educacional homogeneizado, organizado nos mesmos moldes dos serviços educacionais para todos os alunos.

Quando o aluno não pudesse participar desta situação comum de ensino, ele receberia atendimento em serviços educacionais especiais. Já a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.° 5.692/71, possuía o entendimento de que a educação especial existiria em paralelo à educação comum, sem que houvesse uma integração do sistema. O aluno, dito “especial”, ainda não estaria

totalmente integrado ao sistema. A Lei em destaque mantém a divisão dos alunos considerados “normais” e dos “especiais”, *in verbis*:

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

Diferente da Lei n° 4.024/61, que centralizava uma orientação liberal, com ênfase na qualidade a segunda LDB priorizava a quantidade, objetivando a adaptação do sujeito ao meio, do que sua emancipação e autonomia. A LDB de 71 classificava a deficiência visual e auditiva como física, incluindo os superdotados, não sendo clara ao identificar quais sujeitos deveriam receber tratamento especial, nem como esse tratamento seria. Como se sabe, não surtiu o efeito esperado além de piorar a divisão entre ensino especial e comum.

A Legislação sofreu modificações, buscando integrar os alunos com Deficiência na educação comum, possibilitando a normalização do ensino. Assim, no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, conduzindo o rito de integração que adequa o aluno ingresso às classes comuns do ensino regular, de modo que os alunos com deficiência possam acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais.

Observa-se que essa Política não provocou uma revisão das práticas educacionais de maneira que sejam prestigiados potenciais distintos de aprendizagem no ensino comum, mantendo a obrigação da educação desses alunos exclusivamente no campo da educação especial.

A Legislação atual sobre o tema, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.° 9.394/96), apregoa que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos métodos, recursos, currículo e organização específicos para atender às suas necessidades. Proporciona a aceleração dos estudos aos superdotados e a término específico àqueles que não galgaram o grau exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências. Uma mudança foi a substituição do termo

integração para o termo inclusão, influenciada pela Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990) e a Carta de Salamanca (UNESCO, 1994):

(...) as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (...)

No ano de 1999, a Lei n.º 7.853/89 (BRASIL, 1989) foi regulamentada pelo Decreto n.º 3.298, definindo a educação especial com um caráter transversal a todos os níveis e esferas de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Amparando essas mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Res. CNE/CEB n.º 2/2001 (Conselho Nacional de Educação, 2001) em seu art. 2º determina o seguinte:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A escola agora passa a ter o compromisso na educação de todos e para todos, deixando de depositar apenas no aluno seu sucesso ou fracasso escolar. Os dados referentes à educação básica e educação especial estão sob responsabilidade do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP<sup>5</sup> sendo o Censo Escolar da Educação Básica o seu principal instrumento de coleta de informações. Segundo Rigotti e Cerqueira (2004, p.74), tal instrumento tem por objetivo:

(...) fornecer informações e estatísticas para a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional do país, subsidiando a definição e a implementação de políticas orientadas para a promoção da equidade, efetividade e qualidade do ensino.

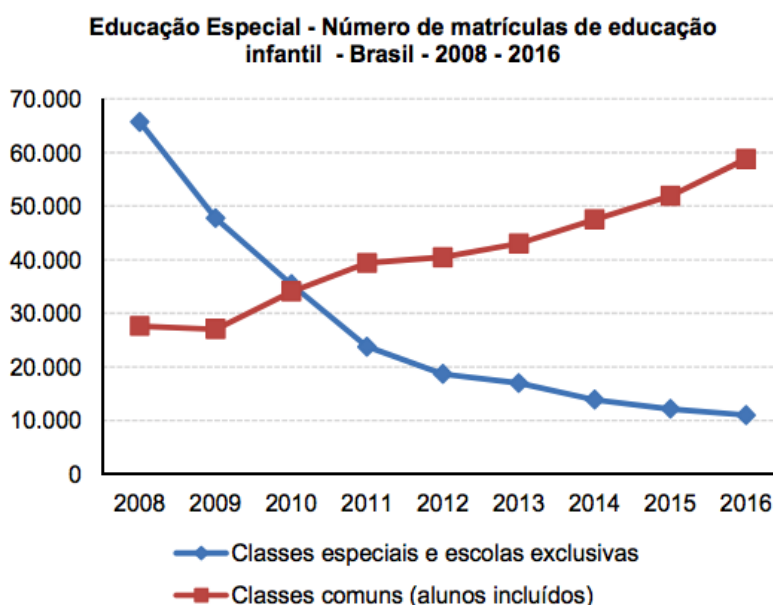
---

<sup>5</sup> O Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.



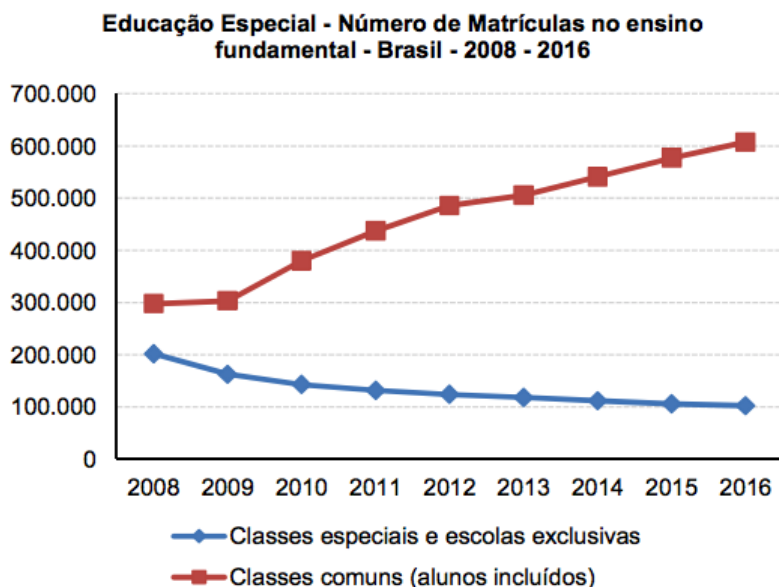
Conforme o censo escolar de 2016, apresentado pelo Ministério da Educação, há um crescimento nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Os dados apontam uma tendência da cultura inclusiva, uma escola para todos, democratizando o ensino.

Hoje, 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns, vejamos:



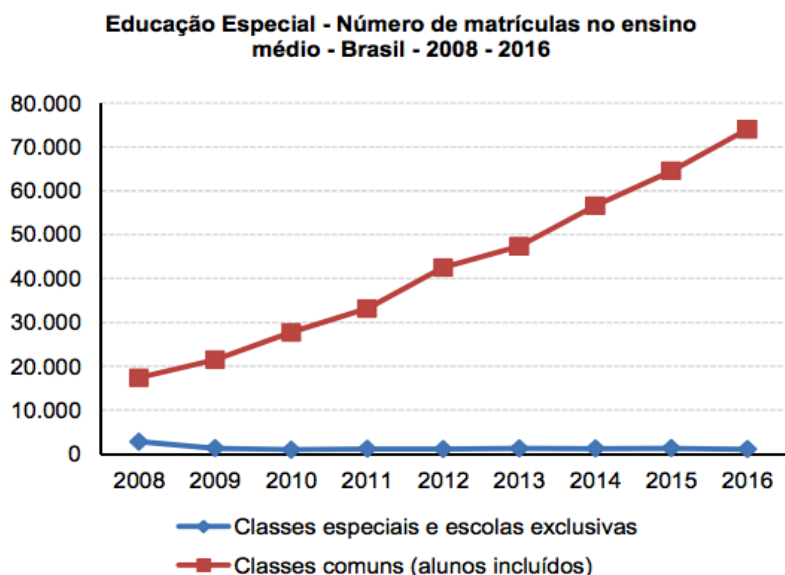
Fonte: InepData

O Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep é nacionalmente reconhecido como referência na realização de pesquisas sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Os dados apresentados pelo Inep revelam a amplificação das matrículas nas classes comuns, o que exigiu das escolas uma adequação à recepção de todos os alunos, e não o inverso. Em 2008, o percentual das escolas Brasileiras que tinham alunos com deficiência era de apenas 31%, hoje esse percentual atinge a marca de 57,8%:



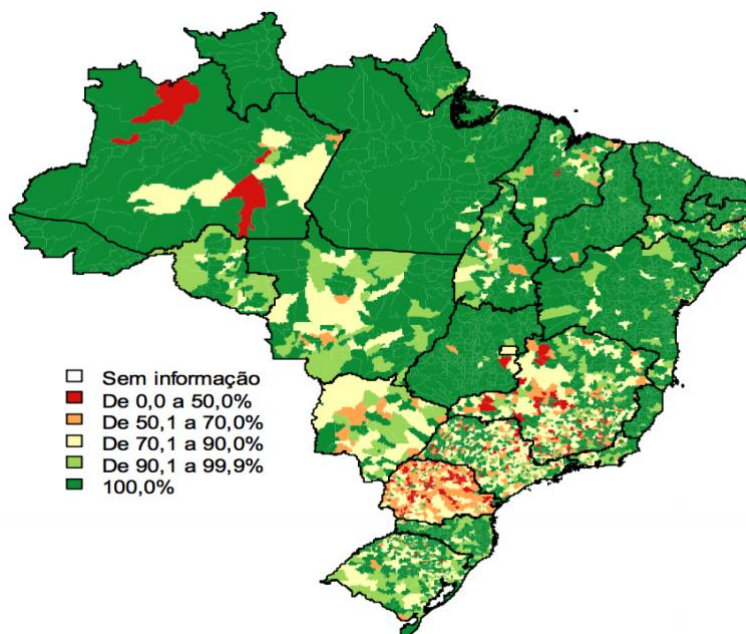
Fonte: InepData

Mas ainda estamos longe do ideal, três em cada quatro escolas no Brasil não contam com itens básicos de acessibilidade, faltam rampas, corrimãos, piso tátil e sinalização. Existem banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida em 33% das escolas em anos iniciais, em 48% daquelas que oferecem os anos finais e em 58% nas de ensino médio:



Fonte: InepData

Os desafios propostos pelo Plano Nacional da Educação, explicita que a universalização deve incluir este segmento da população de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino:



Fonte: InepData

Por ser um fato novo ainda, com pouco mais de seis anos, muitos pontos permanecem obscuros, passíveis de questionamentos por parte de docentes e pesquisadores. Desde de 2008 o Ministério da Educação (MEC) vem promovendo a transformação dos atuais sistemas de Ensino em sistemas Educacionais Inclusivos, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando ações que tem como objetivo a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e da comunicação.

Em se tratando de Ensino Superior, objeto de nossa pesquisa, essa política almeja assegurar às pessoas com deficiência o ingresso e as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades em razão da deficiência. A política de acessibilidade no ensino superior está consolidada pela ampla legislação exposta. Uma das principais ações do Ministério é o estímulo à criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituições de Ensino Superior.

Os núcleos devem organizar ações que garantam a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na vida acadêmica, eliminando as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Cabe ao núcleo oferecer condições de acessibilidade e

permanência aos alunos e servidores das Instituições de Ensino Superior, facilitando o encaminhamento das demandas de acessibilidade.

### **2.2.2 - Decodificando a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior**

Educação Inclusiva é um conceito abrangente, que envolve não somente o processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, mas, fundamentalmente, todas as diferenças possíveis entre as pessoas. O tema adquiriu relevo e centralidade nos últimos anos, exatamente em função do agravamento das desigualdades e do evidenciamento da escalada de inúmeras formas de discriminação social (FONTES, 1996 p.11).

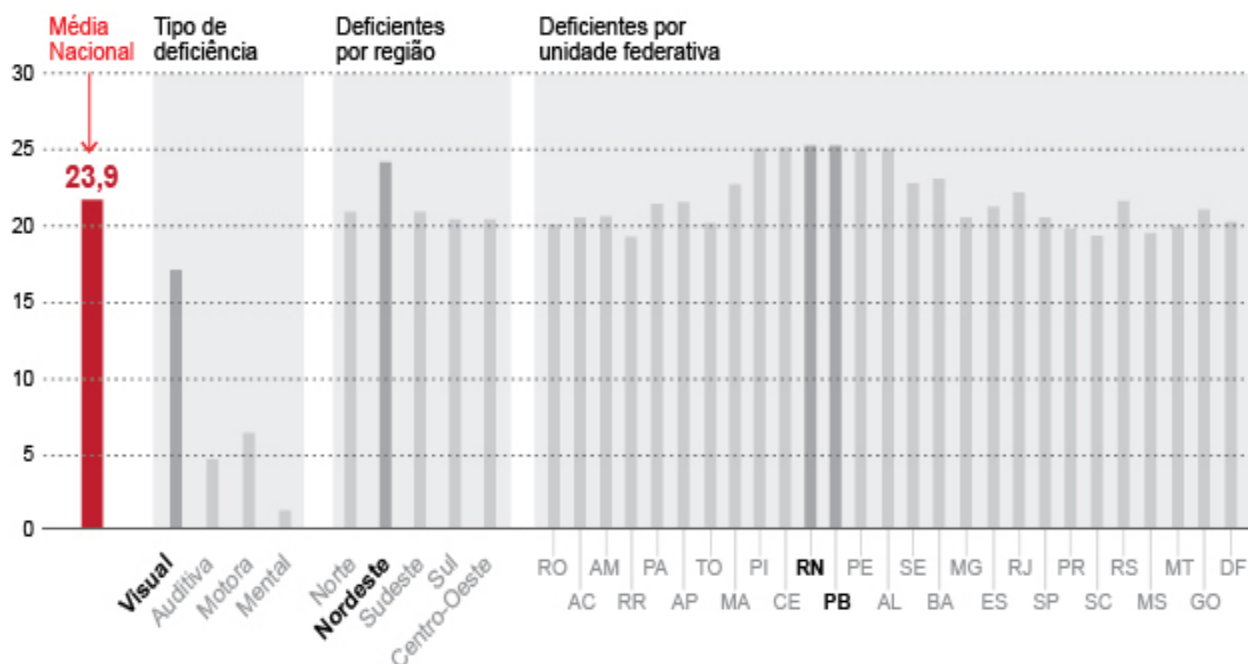
De acordo com os dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, existiam no Brasil 45.606.048 pessoas com deficiência, o que representa 23,9% da população. Considerando as pessoas com deficiência com mais de 15 anos no país, 61,13% não têm instrução ou têm somente o ensino fundamental completo. Outros 14,15% têm ensino fundamental completo ou médio incompleto, 17,67% têm ensino médio completo ou superior completo e apenas 6,66% concluíram um curso superior (IBGE, 2010). Os dados revelam que a deficiência mais frequente entre a população brasileira é a visual, seguida pela deficiência motora, deficiência auditiva e a deficiência mental intelectual. O IBGE destaca que a Região Nordeste registra os maiores níveis para todas as deficiências, já a Região Sul apresentou o menor percentual de pessoas com deficiência visual, no Centro-Oeste a menor taxa de deficiência auditiva e motora, e a Região Norte, tem menos deficientes mentais.

---

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma fundação pública da administração federal brasileira criada em 1934 e instalada em 1936 com o nome de *Instituto Nacional de Estatística*. O nome atual data de 1939.

## População com deficiência no Brasil

EM PORCENTAGEM



Fonte: IBGE/2010

Ainda segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2016), em um período de dez anos, entre 2004 e 2014, o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino superior deu um salto no país, mas quando esses números são comparados com os dados totais de ingresso nas faculdades e universidades brasileiras, essa participação ainda é mínima.

Em 2004, o número de pessoas com deficiência que se matricularam em cursos superiores presenciais e à distância no Brasil foi de 5.395, o que representou somente 0,12% do total de matrículas no país naquele ano, que foi de 4.223.344, de acordo com o Inep (Inep, 2016).

### Pessoas com deficiência no Brasil

# 45.606.048

Percentual de pessoas com deficiência no Brasil, segundo o Censo 2010



### Grau de instrução das pessoas com deficiência no país\*



Fonte: IBGE/2010

No ano de 2014, por conta de um conjunto de fatores, como criação de novas instituições e cursos e, ainda estímulo ao acesso por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o número de matriculados no ensino superior como um todo teve um grande incremento e o ingresso de pessoas com deficiência nestas instituições também cresceu.

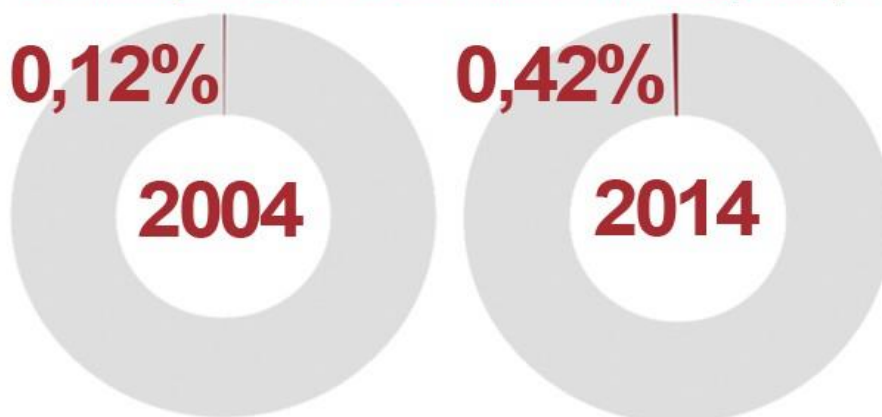
O Inep aponta que em 2014, 7.828.013 estudantes se matricularam em cursos superiores no país, o que representou um crescimento de 85,35%, frente a 2004. Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais o aumento foi muito maior na mesma comparação, 518,66%, atingindo 33.377 matrículas (IBGE, 2010).

Apesar do ingresso das pessoas com deficiência ter aumentando três vezes e meia, em relação ao total de matrículas no ensino superior do país em 2014 o percentual não chegou nem perto de 1% do total, representando somente 0,42% (Inep, 2016).

### Acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior



### Percentual de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior do país



Fonte: Inep

Abrir as portas da academia para aqueles que comumente são excluídos deste ambiente demanda alguns cuidados. Os alunos entram nas universidades, porém não encontram um local acolhedor, normalmente uma vez dentro, há pouco para ser oferecido, não existindo condições para receber as dificuldades físicas ou culturas diferentes destes alunos, conforme a psicóloga social, Doutora em psicologia social, Bader Sawaia (1999, p.09):

“A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”.

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional à medida que exige uma reorganização das práticas escolares, práticas essas que têm evidenciado a necessidade de adequações curriculares para poder atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Essa reorganização deveria começar na forma como as Instituições de Ensino Superior capacitam seus docentes. Libâneo, 2008: “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (p.27).

O filósofo Marcos Tarciso Masetto, professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no que tange a prática docente, afirma que “todos os professores querem que seus alunos aprendam, mas nem todos estão atentos a algumas características do processo de aprendizagem” (Masetto, 2003, p.169)

Masetto define bem a realidade que vivemos. O ofício do professor não se limita apenas a repassar informações para qualificar o indivíduo para uma determinada profissão, o professor tem um papel mais importante que o de confirmar ou não, que o de dizer certo ou errado às perguntas ou respostas do aluno. O professor deve estar ciente às questões que envolvem o seu aluno, principalmente no que cerne as dificuldades e habilidades do mesmo. O cuidado na forma como o conteúdo didático é repassado deve estar em um plano superior ao próprio conteúdo, contribuindo assim com um melhor aprender do aluno, nas palavras do autor:

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam, esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. (2003, p.15)

Conforme já apontado, a educação é para todos, incluindo o aluno com algum tipo de deficiência física ou outras necessidades educacionais especiais. Educação como um direito social demanda o exercício de outros direitos para ser



efetivada na rotina destes alunos, a acessibilidade é um deles, direito constitucional de suma importância para efetivação da inclusão escolar.

Consoante se depreende dos tópicos anteriores, existe aparo legal no que tange à obrigação das escolas em receber esses alunos, porém o acolhimento não deve ser apenas formal, para cumprir com a obrigação legal, o aluno com deficiência deve ter condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades.

Neste viés, o professor para conduzir com competência o processo de ensino aprendizagem, deverá ter uma sedimentada base teórica associada à sua prática docente. O educador Paulo Freire (1996) completa o raciocínio:

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. “ (FREIRE 1996 p. 45)

Temos avançados na inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior, em 2005 com a promulgação da Lei n.º 10.436 que, entre outros pontos, regulamenta a difusão da língua de sinais brasileira e da língua portuguesa para acesso dos surdos à educação. Outro ponto importante abordado pela legislação em comento está em seu art. 8º no qual afirma que as instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Ainda existem divergências sobre como tornar viável a inclusão, seja do ponto de vista econômico ou político, porém sobre a ótica dos direitos humanos e dos valores morais essa discussão não existe. Os direitos humanos são a base de fundamentação de vários autores para promover a igualdade de oportunidades. Diversificar a população escolar pressupõe tratamento diferenciado aos alunos diferentes, criando igualdade de oportunidades aos incluídos o sistema educacional.

Contudo, o desafio a ser transposto não se restringe ao campo da construção de legislações, pois sabemos que o não reconhecimento de direitos implica em hábito, o que nos indica que haveria uma cultura cristalizada no seio social que teria dificuldades em reconhecer os direitos das pessoas com deficiência.

A luta pelo processo de democratização ao acesso no ensino superior já é uma realidade, e o que ainda se vê são tentativas de incorporação da diferença como se fosse o idêntico, o mesmo, a identidade (SKLIAR, 2002), nos levando a questionar que não se deve limitar apenas as características físicas do ambiente escolar, mas a dimensão atitudinal deve ser revista.

### 3 – O PROBLEMA DA ACESSIBILIDADE E A DIMENSÃO ATITUDINAL

O verdadeiro Estado de Direito apenas será atingido quando se promover uma renovação e todos perceberem que o homem é que deve circular a sociedade e o Estado, e é através das políticas públicas que são reconhecidos os direitos. Nas palavras do professor BONAVIDES (2006, p.572)

“A globalização política neoliberal, caminha silenciosa, sem nenhuma referência de valores. Mas nem por isso deixa de fazer perceptível um designo de perpetuidade do *status quo* de dominação. Faz parte da estratégia mesma de formulação do futuro em proveito das hegemonias supranacionais já esboçadas no presente”.

A discussão do tema aponta que a mudança de comportamento frente às pessoas com deficiência deve partir, dentre outros agentes, daqueles que atuam no sistema educacional, pois de acordo com Carlos Skliar (1999):

A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A Deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade. (1999, p.18)

Os registros cotidianos visualizam o desrespeito àquelas normas básicas relativas aos direitos desses sujeitos. As barreiras atitudinais nem sempre são intencionais ou percebidas, por exemplo, as vagas de estacionamento reservadas a deficientes físicos são, hodiernamente, ocupadas por outros, a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, dentre outras. Há inúmeros outros exemplos, no trato da acessibilidade e da inclusão, vejamos:



Figura 1 – Rampas de acesso

Fonte: internet

Observa-se na figura 1 rampas destinadas a pessoas com dificuldade na locomoção sendo ocupadas por bicicletas, é bem possível que a pessoa que ali prendeu sua bicicleta não pensou para quem a rampa foi feita, pois o deficiente é invisível, não existe ou não irá passar por aqui.

Trata-se de barreiras atitudinais, assim, nos parece relevante abordar a questão, já que essa seria promotora de mudanças significativas acerca da representação que construímos sobre as pessoas com deficiências.

As barreiras atitudinais podem ser baseadas em preconceitos explícitos ou a eles dar origem, aparecem na nossa linguagem, em ações e em omissões, podendo se apresentar de diversas formas, entre das quais destacamos:

- **Piedade:** ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência, estimular a turma a antecipar-se às pessoas com deficiência, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação;
- **Ignorância:** desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência;
- **Adoração do herói:** considerar o aluno como excepcional, extraordinário ou especial, simplesmente por superar uma deficiência pela mínima ação realizada na escola, como se inusitada fosse sua capacidade de viver e interagir;
- **Exaltação do modelo:** utilizar o aluno com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais;
- **Compensação:** acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma, minimizar a intensidade das atividades pedagógicas, achar que tais alunos devem receber vantagens;
- **Atitude de segregação:** acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados;
- **Padronização:** fazer comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência; conduzir os alunos com deficiência às atividades mais simples, de baixa habilidade, ajustando os padrões ou,

ainda, esperar que um aluno com deficiência aprecie a oportunidade de apenas estar na escola;

- **Assistencialismo e superproteção:** impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que explorem os espaços físicos da escola com medo que se machuquem; não avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento, receando que ele se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva.

Como no caso das bicicletas na rampa de acesso apresentado anteriormente, muitas dessas ações aparentemente sem importância nutrem as barreiras atitudinais.

As universidades não estão fora da história de um país e refletem parte de suas tradições, de seus avanços e dos seus retrocessos, afirmam Moreira e Correia (2007), desta forma, as instituições de ensino superior reproduzem muitos dos traços característicos da sociedade a qual pertence. Podemos dizer que as Instituições de Ensino Superior mantêm uma relação dialética com a sociedade pois ao mesmo tempo que operam no meio social, acabam sendo influenciadas e moldam o seu papel e seu modo de atuar.

Por tais motivos, existem fatos que contribuem para a inclusão de Pessoas com Deficiência e outros que atravancam esse processo na educação superior. Muitas das dificuldades encontradas se apresentam como barreiras atitudinais, como a falta de formação pedagógica e profissional dos órgãos diretivos, ausência de acessibilidade e de recursos tecnológicos que contemplem a diversidade e principalmente a falta de conhecimento relativo ao processo de ensino-aprendizagem desses novos alunos.

Posto isto, é de fundamental importância a formação pedagógica que contemple a singularidade de cada indivíduo, as Universidades devem se adequar às necessidades educacionais de todos os alunos, garantindo, sem exceções, o desenvolvimento das suas potencialidades, nas palavras de Rocha e Miranda (2009, p.6): “o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à

diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático”.

É certo que a inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino superior “não está ligado a um processo que se finda nos meios de mobilidade social de uma classe social mais baixa para outra mais elevada ou de uma classe especial para outra regular” (SANTOS, 2008, p. 18).

Apesar que possuímos um acervo legal nacional que garanta a inclusão no Ensino Superior (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto do Deficiente entre outros), bem como documentos internacionais (Declaração de Salamanca em 1994 como exemplo), ainda se faz necessário a mudança de mentalidade da sociedade sobre a pessoa com deficiência e as suas possibilidades.

Há ainda preconceito no cotidiano das pessoas com deficiência o que prejudica o desenvolvimento das mesmas, neste sentido Lima e Tavares (2008) ponderam que essa situação como sendo uma forma de barreira atitudinal, advinda do desconhecimento das reais possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais criadas a partir de estereótipos.

Somado ao preconceito social, a falta de políticas públicas que promovam a inclusão aumenta a dificuldade de acesso ao Ensino Superior. Nos últimos anos observamos que o PROUNI de certa forma contribuiu para a ampliação do acesso as pessoas historicamente excluídas das instituições de ensino superior nacionais, porém o número de deficientes que ingressam no Ensino Superior ainda é tímido, até porque o número de pessoas que conseguem concluir a educação básica com sucesso e com qualidade ainda é baixo.

Por tal motivo, as instituições educacionais, em todos os seus níveis de ensino, devem ter a sensibilidade necessária para garantir a permanência destes alunos, até porque é o que determina a Constituição Federal de 1988.

É urgente que a pedagogia aplicada no ensino contemple a todos os sujeitos sociais, e não seja uma pedagogia da pessoa com deficiência, pois ao promover uma pedagogia exclusiva cria-se uma das primeiras barreiras atitudinais que se pode perceber no âmbito da Educação. Uma das piores coisas que pode ocorrer a um aluno é não ser visto como sujeito social, pessoa humana que tem conhecimentos preexistente, expectativas, sonhos, etc.

As pessoas não são iguais, logo, as diferenças existentes entre as várias manifestações de deficiência não podem ser niveladas de uma só maneira. Desconsiderar a singularidade de cada um é uma barreira atitudinal que interfere na aprendizagem do discente. Caberia aos professores essa atenção, para que não estimulem essas barreiras ou as nutra com seu próprio exemplo.

À medida que a sociedade se transforma, novas barreiras atitudinais surgem, novos contextos deparam-se com novas barreiras que surgem de diferentes formas. Para evita-las é de suma importância que fiquemos atentos ao nosso próprio comportamento e sentimentos em relação ao aluno com deficiência.

Barreiras atitudinais estão entrelaçadas de tal forma que se confundem, mas isso não pode servir de argumento para a manutenção tácita de preconceitos e discriminações entre os alunos, contra os alunos, ou contra quem quer que seja.

## **4 – ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL- INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO**

### **4.1 – O ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa que delineamos pode ser caracterizada como interpretativa. Segundo Moreira (1990), é a pesquisa que procura analisar criticamente cada significado em cada contexto, tendo seu interesse central na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social, e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador. Por outro lado, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, conforme as características apresentadas por Alves (2004), esse tipo de pesquisa possui:

- Fonte de dados como o ambiente natural, pois as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu local habitual de ocorrência;
- Os dados colhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números;
- Os dados não são recolhidos com o objetivo de testar hipóteses ou de responder questões prévias;

Quanto aos meios, a pesquisa desenvolveu-se tendo por escopo o que Yin (2001) orienta sobre o Estudo de Caso. Segundo o autor: “Um estudo de caso é uma observação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites dentro o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O Método do Estudo de Caso enquadra-se como uma abordagem qualitativa e é frequentemente utilizado para coleta de dados na área de estudos organizacionais, seguindo ainda a definição de Yin (2001):

A investigação de um estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de



dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados.

Para se discutir o Método do Estudo de Caso três aspectos devem ser considerados: a natureza da experiência, enquanto fenômeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método.

Quanto à profundidade ou natureza da experiência, para Stake (DENZIN, 2001) o que é condenado no método é justamente o aspecto mais interessante de sua natureza: ele está epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos e, portanto, para essas pessoas constitui-se numa base natural para generalização. Isto é especialmente importante na área de ciências sociais onde os estudos estão fundamentados na relação entre a profundidade e tipo da experiência vivida, a expressão desta experiência e a compreensão da mesma.

Quanto ao tipo de conhecimento que se pretende adquirir, Stake (DENZIN, 2001, p. 433) apresenta a diferença entre explanação e compreensão de um fenômeno. No Método do Estudo de Caso a ênfase está na compreensão, fundamentada basicamente no conhecimento tácito que, tem uma forte ligação com intencionalidade, segundo o autor, o que não ocorre quando o objetivo é meramente explanação, baseada no conhecimento proposicional. Assim, quando a explanação, ou a busca de um conhecimento proposicional, seja a “alma” de um estudo, o estudo de caso pode ser uma desvantagem, mas quando o objetivo é a compreensão, ampliação da experiência, a desvantagem desaparece.

Quanto à possibilidade de generalização a partir do Método de Estudo de Caso, cabe aqui uma discussão do que seja um caso. Pensa-se num caso geralmente como um único membro de uma dada população e, como tal, fracamente representando a população; assim, o estudo deste caso forneceria fraca base para generalização. Entretanto um caso pode ser definido como um fenômeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto (MILES, 1994, p. 25).

Pode-se dizer que os estudos de caso têm algumas características em comum: são descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolvem um grande conjunto de dados; os dados são obtidos basicamente por observação pessoal; o estilo de relato é informal, narrativo, e traz ilustrações, alusões e metáforas; as comparações feitas são mais implícitas do que explícitas; os temas e hipóteses são importantes, mas são subordinados à compreensão do caso.

#### **4.1.1 – Delineamento do Estudo de Caso:**

Por se tratar de um estudo de caso, cuja pretensão era verificar como uma Instituição de Ensino Superior – IES, foi escolhida uma instituição localizada na região Sul Fluminense, status de Centro Universitário, que atende aproximadamente 7.000 discentes, nos cursos das áreas de saúde, tecnológicas e licenciatura.

O referido Centro Universitário ocupa lugar de destaque na região por ser considerado de grande porte, já que desenvolve suas atividades promovendo a Inclusão de Alunos com Deficiência no cotidiano da formação dos cursos oferecidos, havia a necessidade de se investigar, por meio da oralidade, como os responsáveis pelo processo de inclusão, além de uma amostra de alunos, se posicionaram em relação às questões propostas pelo pesquisador. Assim, submetido o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/ UniFOA, sua aprovação sob o nº CAAE 57491016.3.0000.5237, estabeleceu as bases que foram implementadas sob a forma de coleta de dados por meio da utilização de entrevista semiestruturada com os responsáveis do Núcleo de Acessibilidade e pelo Setor Pedagógico Institucional, nos dias 21 e 25 de outubro de 2016.

O Núcleo de Acessibilidade tem a responsabilidade na IES investigada de promover a inclusão a partir das transformações arquitetônicas da IES, já o SPI, acompanha os discentes que se autodeclaram deficientes, promovendo a política de Inclusão da Instituição. De ambos os setores foram colhidos documentos, como relatórios diversos, base legal de funcionamento do setor e outros, no intuito de analisarmos sob a forma de triangulação (base teórica pesquisada, sobretudo a legislação vigente, documentos coletados dos setores e os depoimentos obtidos nas entrevistas).

Associadas a essas entrevistas, a pesquisa também coletou depoimento dos discentes do curso do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente, turma 2015, da IES pesquisada, que foram submetidos a um laboratório sensorial.

O referido laboratório foi atividade desenvolvida pela disciplina Políticas de Inclusão no Ensino Superior. A atividade foi planejada de modo que os discentes se submeteram à simulação de variados tipos de deficiência, vivenciando-as, em período de 2 horas. Assim, atuaram sob o status de serem alunos com deficiência, devendo se deslocar, procurar os espaços acadêmicos, como biblioteca, sala de aula e atendimento, após o que, como participantes da presente pesquisa, tiveram seus depoimentos coletados em função de se posicionarem sobre aspectos da inclusão, sobretudo, por terem a perspectiva de se tornarem docentes do Ensino Superior que deverão, entre outras competências, se relacionar com alunos com deficiência.

O laboratório sensorial simulou quatro tipos de deficiência:

- Deficiência auditiva – simulação com utilização de protetor auricular
- Mobilidade reduzida – utilização de muletas
- Cadeirante – utilização de cadeira de rodas
- Deficiência visual – utilização de faixa preta para vendar os olhos

Existem diversos trabalhos publicados que ressaltam as vantagens e cuidados necessários para utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados. Segundo Bogdan & Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Anderson & Kanuka (2003) consideram a entrevista com um método único na recolha de dados, por meio do qual o investigador reúne dados, através da comunicação entre indivíduos.

Elaborar questões que atinjam os objetivos pretendidos requer planejamento quanto ao tipo de entrevista, sobre as variáveis que afetam os dados de coleta e a futura análise das informações advindas das entrevistas.

Para os sujeitos entrevistados foi utilizado o modelo de entrevista semiestruturado, que tem como característica um roteiro com perguntas abertas, com flexibilidade na apresentação das perguntas ao entrevistado, podendo o entrevistador realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). As entrevistas semiestruturadas, por combinarem perguntas abertas e fechadas, possibilitam discorrer sobre o tema proposto de uma maneira mais informal, cabendo ao entrevistador ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interesse realizando perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou, caso o entrevistado fuja ao tema da entrevista, recompor o contexto, segundo Triviños: “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já Manzini (1990/1991, p. 154), afirma que a entrevista semiestruturada tem como foco um assunto no qual há um roteiro com questões principais complementadas por outras perguntas inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, assim, este tipo de entrevista pode emergir informações de forma mais livre sendo que as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas.

Nada obstante, a principal vantagem deste tipo de entrevista é que possui um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos do que responder a questionários por escrito (SELLTIZ et al, 1987). Além do mais este tipo de entrevista possibilita a correção de enganos dos informantes, enganos que muitas vezes não poderão ser corrigidos no caso da utilização de questionário escrito, por exemplo.

A gravação e a posterior transcrição na íntegra da entrevista teve como objetivo fundamental a leitura atenta dos relatos no momento da análise. As questões foram elaboradas com o cuidado relativo a linguagem, quanto a forma das perguntas e quanto à sequência das mesmas, sendo assim a aplicação prática dos constructos teóricos apresentados neste projeto estarão assegurados (MANZINI, 2003).

Por ofertarem um material descritivo que permite interpretações, as entrevistas foram tratadas utilizando-se a análise de conteúdo, a qual é designada por

Bardin como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44). Buscou-se, com essa análise, inferir conhecimentos sobre o meio no qual estão inseridos os sujeitos, neste caso, a universidade.

Para o tratamento dos dados, empregamos técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o conteúdo que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação e interpretação sobre as informações contidas nas publicações.

#### **4.1.2 - Síntese das Etapas**

Adotamos para a execução da pesquisa os seguintes procedimentos:

1. Revisão de literatura a respeito dos procedimentos de inclusão que permeiam a acessibilidade ao Ensino Superior;
2. Levantamento das propostas de acessibilidade para alunos com deficiência física, sensorial ou outra necessidade educacional especial junto à IES utilizada como campo de pesquisa;
3. Realização do laboratório sensorial;
4. Contato com o núcleo de acessibilidade para acesso aos projetos;
5. Leitura dos projetos obtidos junto ao núcleo de acessibilidade;
6. Análise dos dados obtidos e a fundamentação relativa à legislação vigente.
7. Análise dos dados e a fundamentação relativa às teorias de aprendizagem e educacionais no intuito de refletir as ações de intervenção de natureza didático-pedagógica face às competências atitudinais que se pretendem desenvolver na IES frente aos sujeitos deficientes.
8. Aplicação de instrumento de coleta de dados, mediante roteiro de entrevista (anexo I), junto à coordenação do Núcleo de Acessibilidade e coordenação do Setor Pedagógico Institucional.

## **5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **5.1 – Apresentação dos resultados**

Existem avanços significativos nos últimos 10 anos em virtude das políticas públicas de inclusão criando uma tendência de solidificação da cultura inclusiva no cenário educacional brasileiro, exigindo a construção de um novo referencial de ensino para afirmar essa democratização. Dentro da IES pesquisada, onde os dados foram coletados – observou-se várias ações, estratégias e esforços para se adequar à chegada destes novos alunos.

#### **5.1.1 Resultados relativos à aplicação do Laboratório Sensorial**

No intuito de verificar como potenciais docentes do Ensino Superior, mais propriamente discentes da turma de 2015 do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente da IES pesquisada compreendiam as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência, foi promovido pela disciplina de Políticas de Inclusão no Ensino Superior, pertencente ao rol das disciplinas o referido mestrado, um laboratório sensorial, sob a perspectiva de dois objetivos: atividade de avaliação da referida disciplina e meio de coleta de dados para a pesquisa em questão.

A Turma foi dividida em quatro grupos, um para cada tipo de deficiência tratada no referido laboratório. Os grupos tinham liberdade em circular pelo campus colhendo informações sobre a experiência vivida. Dessas experiências destacamos alguns relatos que consideramos relevantes:

#### **ATIVIDADE 1**

##### **Deficiência auditiva (Surdez – simulação com utilização de protetor auricular)**

Local: Cantina próxima a Biblioteca.

- Dificuldade de entendimento frente aos pedidos. A atendente não conseguia interagir com a PCD, havia uma grande necessidade de

interpretação por gestos (pedidos que acreditávamos serem simples como: café, adoçante ou açúcar, coxinha e os preços). Para facilitar o entendimento, convém, manter uma situação de cara a cara (leitura labial) - segundo relato e depoimento de pessoa que convive com PCD.

- Necessidade de placa de sinalização/orientação em pontos estratégicos do Campus.

## **ATIVIDADE 2**

### **Mobilidade reduzida (utilização de muletas)**

Local: Acesso ao Prédio do Mestrado.

- Dificuldade ao subir (rampa muito íngreme) com necessidade de aplicar muita força para manter-se de pé (estabilidade do corpo em posição ereta);
- Dificuldade ao descer (rampa muito íngreme, piso encerado com risco de queda) apresentava grande necessidade de aplicar força para manter-se de pé (estabilidade do corpo em posição ereta) – em movimento de descida, seu corpo é projetado para frente (com necessidade de acionar musculatura das costas para equilibrar seu corpo, fora a atuação de força nos braços e pernas). Provocava fadiga e cansaço.
- Necessidade neste Prédio: instalação de elevador, corrimão e piso antiderrapante.

## **ATIVIDADE 3**

### **Cadeirante (utilização de cadeira de rodas)**

Local: Acesso ao Prédio do Mestrado.

- Dificuldade ao tentar subir (rampa muito íngreme).
- Necessidade direta de auxílio de uma pessoa e/ou elevador.

Local: Biblioteca.

- Dificuldade ao tentar subir para o 2º piso (rampa muito íngreme)
- Necessidade direta de auxílio de uma pessoa e/ou elevador.
- O acesso ao interior da Biblioteca é favorável, espaço de corredores compatíveis a manobra da cadeira. O cadeirante apresentou dificuldade em pegar os livros na 4ª altura da prateleira e também ao tentar enxergar os títulos dos livros nesta. Prontamente, estão as pessoas deste local para auxiliá-lo (este caso, quando adentram o espaço da Biblioteca). Não querendo acessar, recorrem pela bancada (altura compatível para efetuar o pedido) sua necessidade de livro (s). Percebemos neste local, bancada, acesso ao portal com computadores já rebaixados à esta necessidade dos cadeirantes. Outrossim, há necessidade de bebedouro com altura compatível.

#### **ATIVIDADE 4**

##### **Deficiência visual (utilização de faixa preta para vendar os olhos)**

Local: Biblioteca.

- Ponto positivo: existência de uma sala de apoio à Educação Inclusiva disposta de: computadores com software para leitura de textos, dispositivos em substituição ao mouse, impressora braile.
- Ponto negativo: falta de pessoa treinada/habilitada para assessorar estas pessoas.

Local: Banheiro.

- Falta de placa em braile nas portas de entrada e sanitários.

Pelas observações dos alunos, percebe-se que a questão física está adequada, porém aquém do ideal, outro ponto que se destaca é a falta de treinamento diante o despreparo ao atendimento por parte de alguns dos colaboradores da Instituição, que apesar de boa vontade faltam-lhes as técnicas adequadas. As falhas



apresentadas são de ciência dos órgãos competentes internos da instituição que já possuem trabalhos em andamentos para saná-las.

### **5.1.2 – Resultados das entrevistas junto ao Núcleo de Acessibilidade e Setor Pedagógico Institucional**

A adequação da escola à recepção de todos os alunos ainda está em processo, porém na IES estudada esse processo encontra-se em um nível avançado.

Existem dois órgãos na IES pesquisada que lidam diretamente com a inclusão, o Núcleo de Acessibilidade criado em 2013 e o Setor Pedagógico Institucional, criado em 1997 quando foi instituído o centro universitário, sob a nomenclatura de Núcleo de apoio do Discente e Docente.

O Núcleo de Acessibilidade, desde a sua criação, tem realizado intervenções principalmente na parte física da instituição, adequando e construindo acessos, colocando sinalizações, adequando ao máximo para atender a NBR 90/50 para acolher e dar acesso ao ambiente universitário. O Núcleo delimitou três macro eixos que foram o procedimental, o atitudinal e o arquitetônico.

Diferente de outros centros universitários, a IES pesquisada possui uma Policlínica com ambulatório de medicina e nutrição, além de uma clínica odontológica, assim o núcleo não objetiva apenas o público acadêmico, mas a sociedade em geral que frequenta o campus, e os portadores de necessidades especiais estão presentes e precisam ter a tranquilidade de ir e vir, conforme garante nossa Constituição. A parte arquitetônica é cara e é crescente, precisa de recursos e os recursos são finitos, logo o planejamento é essencial para atingir os objetivos.

O campus é um microambiente urbano com todos os conflitos, inclusive no que tange a acessibilidade, há uma população discente de aproximadamente 7.000 mil e uma população administrativa e de professores no entorno de 1.000 pessoas, fora a população que frequenta diariamente o campus para ser atendida nas clínicas.

O Coordenador do Núcleo de Acessibilidade, explica que o primeiro passo do núcleo foi dar acessibilidade de locomoção dentro dos seis campi da IES pesquisada para depois chegar à questão atitudinal. Informou ainda que não basta atender as exigências técnicas que a legislação impõe, deve ser sensível as necessidades de quem utiliza o campus, pois nem tudo está nas normas e deu como exemplo um caso que ocorreu em determinado campus da IES. Uma estagiária cadeirante que trabalha no campus do aterrado tinha dificuldades para utilizar uma rampa, apesar da rampa estar dentro das normas a cadeirante não conseguia utilizar, pois a mesma era muito leve, pesava poucos quilos, e por tal motivo não conseguia utilizar a rampa.

Paralelo às intervenções físicas já houve três encontros com os funcionários promovidos pelo núcleo de acessibilidade para debater a causa. Foi investido também em equipamentos para facilitar a vida dos acadêmicos com algum tipo de deficiência, como o DOSVOX<sup>7</sup> que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores. Através de seu uso é possível observar um aumento muito significativo no índice de independência e motivação das pessoas com deficiência visual, tanto no estudo, trabalho ou interação com outras pessoas. Há também softwares de libras para facilitar a comunicação entre o professor e o aluno.

O núcleo aprende com os deficientes, e conforme o tempo passa melhor preparada a instituição estará para receber os indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Entendimento compartilhado pela Coordenadora do Setor Pedagógico Institucional, que é responsável por fazer o primeiro acolhimento desses estudantes e acompanha-los até o final de sua estadia acadêmica: o acompanhamento começa na hora da inscrição para o vestibular, onde o aluno com algum tipo de necessidade educacional especial pode requerer atendimento diferenciado. Sendo aprovados, no

---

<sup>7</sup> O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual através de síntese de voz em Português, sendo que a síntese de textos pode ser configurada para outros idiomas.

ato da matrícula o aluno se declara com alguma necessidade educacional especial dentro de um rol que o Ministério da Educação e Cultura exige que a instituição de ensino ofereça apoio e acessibilidade, porém há um espaço para que o aluno declare outra necessidade especial que não consta neste rol, mas que a IES também irá assistir, como por exemplo, transtornos emocionais, síndrome do pânico, depressão, transtorno bipolar, não se faz terapia nos campus, mas o núcleo por meio dos psicólogos faz uma abordagem para ajudar este aluno no decorrer de sua jornada acadêmica, informa a Coordenadora.

Após a declaração do aluno informando que possui alguma necessidade educacional especial, ele é convocado a comparecer ao núcleo e presta esclarecimentos do que realmente precisa, quando o aluno não comparece ele assina um termo declarando que não necessita de atendimento especial, pois há muitos alunos que não querem ser reconhecidos como portadores de necessidades especiais, afirma a Coordenadora.

Ao ser questionada sobre o motivo destes alunos não procurarem o Núcleo, a Coordenadora informa que eles não querem ingressar já com o estigma de ser uma pessoa com algum tipo de deficiência:

“o aluno tenta disfarçar isso, em alguns casos consegue, mas o núcleo tem percebido que em algum momento da vida acadêmica esse aluno volta a procurar o núcleo pois percebe que está sendo prejudicado, que começa a ficar muito difícil acompanhar, assim ele vem pedir ajuda e é claro que o núcleo dá o apoio que ele precisa”.

Não se sabe qual a realidade que o aluno tinha antes de ingressar na universidade, então é compreensível que ele não queira ser reconhecido como “diferente” para não ser discriminado, conclui a Coordenadora.

Porém, o grande problema que a Coordenadora destaca a ser enfrentado, no tocante a formação dos profissionais de educação, se encontra na pouca experiência:

“Eles não têm convívio social então eles não trazem para sua experiência de vida o convívio com outras pessoas com deficiência, e mesmo os que

tem experiência esses não têm em ensinar a este aluno, então é isso, desconhecimento, o que é para todos nós”.

Para minimizar este problema o núcleo tem adotado algumas posturas, como o desenvolvimento de cartilhas que descreva cada uma das deficiências que o MEC exige o acolhimento, nas palavras da coordenadora:

“Precisa da experiência, precisa “desestigmatizar”, com clareza realmente o que que é mais comum em cada deficiência e quais são as maiores necessidades, assim, por mais que as deficiências variem, entre a mesma deficiência ... como no caso da deficiência auditiva, que tem o maior número de alunos que a gente tem, um mesmo grau de deficiência eles são diferentes, eles querem como adaptação e como acolhimento é diferente, mas eles tem alguma necessidade em comum, então criar o que que é comum a todos esses deficientes, uma cartilha por exemplo, um treinamento, uma capacitação.”

O novo, diferente, o desconhecido pode ser um desafio mas também pode ser uma ameaça para o professor, alguns não querem fazer uma prova mais fácil, mudar o critério de avaliação além de se sentirem expostos pois a ementa da disciplina é analisada de perto pelo núcleo, o conteúdo, como as aulas são preparadas, na IES pesquisada, para cerca de 30% dos professores foi necessário se adotar uma abordagem mais direta, mas após essa abordagem a resistência diminuiu, e quando o professor começa a ver que está fazendo a diferença na vida do aluno ele se interessa mais, alguns fazem cursos de libras para melhorar a comunicação, inclusive foi criado dentro da instituição um curso de libras para os professores e vários já realizaram a inscrição, bem como funcionários da administração e das cantinas inscritos também, relata a Coordenadora.

Mas apesar de todo o esforço a mesma reconhece que não se pode obrigar os professores, pois o núcleo “não tem braço nem perna para atender quase os 500 professores que nós temos na instituição, então a gente tem feito é acolher aqueles que vem aqui pois estão com problema na mesa”.

Outro ponto destacado pelo núcleo é do grande número de alunos com déficit cognitivo, o que muitas das vezes inviabiliza a conclusão do curso:

eles ingressam no primeiro ano, no primeiro período encorajados então começam a não dar conta, se reprova uma, duas três vezes, e continua

e as vezes são muito encorajados pelos professores pelos colegas, mas a deficiência cognitiva, a deficiência mental ela é muito mais do que dificuldade de aprender, ela incapacidade de abstrair, de gerar conceitos, de solucionar problemas, de identificar o que que eu tenho que fazer aqui, então é uma complexidade que eles não alcançam e ai, o que que a gente vai dizer a eles, não você não pode , você não vai conseguir, desiste e vai fazer outra coisa.

Dentro da instituição a coordenadora ressalta que em dois casos, especificamente, que marcaram muito pois acompanhou de perto o sofrimento do aluno e da família de reconhecer que não vão conseguir graduar: “é perverso você dizer só depende de você, do seu esforço, estuda que você consegue e a realidade não é assim”.

Todos nós possuímos limitações, temos que ter a consciência de até onde podemos ir, podemos ir nessa direção, mas há outras em que podemos ir mais além, que não temos tanta limitação, o ensino superior não é para todos, completa Coordenadora.

As conquistas e direitos das pessoas com necessidades especiais, no contexto da educação superior, têm se ampliado. Embora esta seja uma perspectiva positiva, ainda se configura longe do ideal, pois existe a necessidade da ampliação desse debate para que outros segmentos sociais possam participar, dando sua contribuição.

Não basta a adequação dos espaços de ensino para que a inclusão escolar ocorra, é preciso que haja, igualmente, as adequações nos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor. Considerando que a acessibilidade não se refere apenas à estrutura física de uma IES, pois envolve também transporte, recursos didáticos e tecnológicos, ainda há muito que avançar e, esse avanço, deve ser feito por toda a sociedade e as IES devem se colocar como mediadoras deste processo.

Portanto vivenciamos uma verdadeira transformação paradigmática, fazendo-nos acreditar que a inclusão no ensino superior é uma realidade que se consolida a cada dia.

## 5.2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por todo o exposto até aqui, podemos perceber que o Ensino Superior está mais acessível a população Brasileira, os números do Censo da Educação Superior 2013 (Inep)<sup>8</sup> comprovam isso, com um número total de inscritos na Educação Superior atingindo o montante de 13.884.047 indivíduos. Com relação à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, Chahini e Silva (2007 p. 01) dizem que:

A inclusão de pessoas com necessidades especiais nas instituições de educação superior (IES) não representa concessão de privilégios, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Instituição de Ensino Superior Estudada adota padrões que se ancoram nas normas vigentes sobre acessibilidade, fornecendo um ambiente acolhedor as pessoas com deficiência. Os elementos arquitetônicos presentes na IES promovem a superação das barreiras físicas, e os Núcleos existentes buscam a quebra das barreiras atitudinais.

Começaremos a análise das barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou ambientais. Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas<sup>9</sup> são quaisquer elementos, natural, instalado ou edificado, que impeçam a aproximação, transferência ou circulação no espaço (ABNT, 2004).

Em todos os prédios visitados na IES há piso tátil, porém, as áreas ao ar livre ainda existem locais sem o piso especial, locais estes que devem receber urgentemente indicação por possuírem obstáculos, conforme narrado no laboratório sensorial realizado.

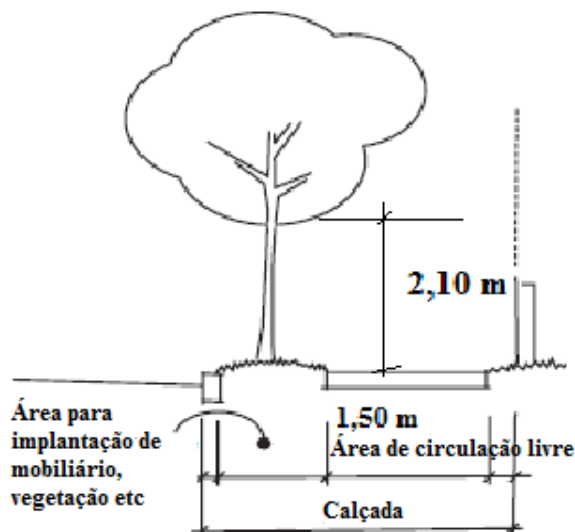
---

<sup>8</sup> No ano de 2012 foram 11.986.045 inscritos, em 2011 foram 9.990.381 inscritos.

<sup>9</sup> A **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)** é o órgão responsável pela normalização técnica no Brasil, fornecendo insumos ao desenvolvimento tecnológico brasileiro. Trata-se de uma entidade privada e sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 1940

De acordo com a NBR 9050/2004 (ABNT, 2004), os elementos da vegetação, tais como ramos pendentes, plantas entouceiradas, galhos de arbustos e de árvores, não devem interferir na faixa livre de circulação de pedestres (Figura 1).

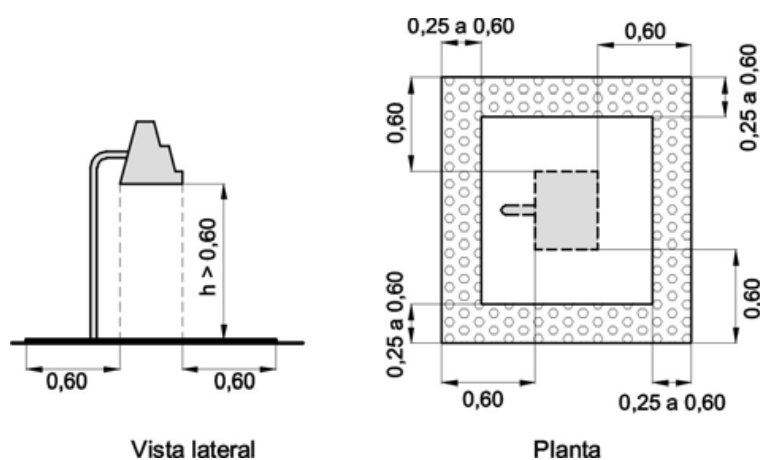
Figura 2 - Faixa livre de circulação de pedestre



Fonte: ABNT, 2004.

A norma também informa que deve ser colocada sinalização tátil (alerta e direcional) próximo ao obstáculo suspenso, como indica a Figura 2, que tenha o volume maior na parte superior do que a base.

Figura 3 - Sinalização de obstáculo suspenso



Fonte: ABNT, 2004.

Em relação as rampas, de acordo com o apontado no laboratório sensorial, existem “dificuldade ao subir (rampa muito íngreme) com necessidade de aplicar muita força para manter-se de pé”. As especificações da NBR 9050 (ABNT, 2004) definem que as rampas de acesso devam ter 1,20m de largura mínima com corrimão e inclinação igual ou inferior a 8,33%.

A IES estudada já possui ações em curso para redução das barreiras arquitetônicas nas áreas externas do campus, visando promover a integração de pessoas com deficiência em todos os ambientes. A IES compreende que na presença de barreiras a qualidade dos serviços prestados está comprometida e a legislação brasileira está desrespeitada, sendo necessário então, reconhecer os direitos legítimos e legais da acessibilidade e integração social das pessoas e promover mudanças (EMMEL, 2003).

Segundo Rodrigues (2004) as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

Dentro de um conjunto de atividades previstas, após realizar estudos dentro do *campus*, está sendo aplicado alterações nas interligações entre os diversos prédios existentes no *campus*, vejamos:







Os elementos de sinalização de trânsito também podem se constituir em obstáculo para a pessoa com deficiência visual ou usuária de cadeira de rodas quando não corretamente instalados. De acordo com a NBR 9050/2004, define-se calçada como uma parte da via reservada para o trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário, sinalização, vegetação e outros fins. As dimensões para calçadas passeios e vias exclusivas de pedestres devem ser de 1,50 m de largura, sendo admissível até 1,20 m, e altura livre de 2,10, no mínimo.

Ou seja, as faixas de circulação externa para pedestres devem ser

completamente desobstruídas e isentas de interferências ou obstáculos que reduzam a largura da faixa livre. De acordo com o Art. 15, do Decreto nº 5.296/04, as características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura para a pessoa com deficiência visual, mental e auditiva, e alcance visual para as pessoas com deficiência física, em especial as usuárias de cadeira de rodas.



O Núcleo de Acessibilidade da IES pesquisada tem sensibilizado a mantenedora do Centro Universitário permitindo reflexões sobre valores de extrema relevância como liberdade de ir e vir, respeito à diferença e acolhimento ao usuário. Promover mudanças arquitetônicas também possibilita que mais pessoas com necessidades especiais possam conviver no ambiente, o que promove a interação, mas não garante, necessariamente, a integração das pessoas. Este trabalho tem

continuidade, para que todos os espaços do campus da IES pesquisada sejam cada vez mais adequados para receber todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais.

Além das barreiras arquitetônicas é necessário que haja mudanças de atitudes proporcionando novas abordagens no atendimento dos cidadãos, buscando o respeito pelas pessoas e melhoria na qualidade de vida para todos.

Nas entrevistas realizadas descobrimos que alguns alunos não procuram os Núcleos de Acessibilidade e o Setor Pedagógico Institucional pois não querem ingressar com o estigma de ser uma pessoa com algum tipo de deficiência.

Percebe-se que o preconceito ainda está presente no cotidiano dessas pessoas, por isso procuram se esconder, nesse sentido, Lima e Tavares (2008) analisam tal situação como sendo uma forma de barreira atitudinal, advinda do desconhecimento das reais possibilidades do aluno com deficiência e criada a partir de estereótipos.

A Coordenadora do SPI ainda destaca o fato de que muitos alunos possuem déficit cognitivo, o que muita das vezes inviabiliza a conclusão do curso. Isso ocorre pois hoje temos uma ampliação ao acesso no Ensino Superior, e o fato de que poucas pessoas com deficiência chegam a concluir a educação básica com sucesso e com aprendizagem de qualidade. Ferrari e Sekkel (2007) consideram que as condições educativas oferecidas no decorrer da educação básica não são propícias para a aprendizagem dos conhecimentos exigidos pelos órgãos competentes de organização de processos seletivos.

Este obstáculo deve ser transposto, e a Instituição estudada vem trabalhando para superá-lo. O acesso à Educação Superior acaba se dando principalmente pelas instituições privadas, esta situação traz outros complicadores para permanência de alunos com necessidades educacionais especiais neste nível de ensino, pela dificuldade em arcar com os custos de um curso de nível superior (FERRARI, 2007).

Os núcleos citados trabalham para promover a permanência dos alunos com deficiência dentro da IES estudada, indo além da matrícula e respeitando os direitos de acessibilidade (CASTRO, *et al*, 2008). Possuir a sensibilidade para garantir a permanência dos alunos com deficiência não é uma questão de bom senso apenas, mas sim de legalidade, conforme nossa Constituição. Pessoas com deficiência tem conseguido acesso ao Ensino Superior (FORTES 2005), mas ainda enfrentam barreiras no processo de permanência na instituição.

As dificuldades, sejam físicas ou atitudinais, e os constrangimentos transcendem o processo seletivo, e os alunos com deficiência devem possuir as mesmas condições de participação nos cursos que os demais alunos sem deficiência, conforme Alcoba (2008) ensina.

## **6 – PRODUTO DE APRENDIZAGEM: GUIA TEMÁTICO – BOAS PRÁTICAS PARA A ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR**

### **6.1 – INTRODUÇÃO**

Conforme todo o exposto até agora, 45 milhões de brasileiros possuem alguma deficiência (IBGE 2010), e apesar de terem seus direitos garantidos por um conjunto de regras nacionais e internacionais, nem sempre as normas são colocadas em prática por falta de respeito, verba ou por desconhecimento.

Após a Lei 13.146 de Julho de 2015 (BRASIL, Lei 13.146/15), passou a ser crime praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência, assim como abandonar pessoas com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigamento ou congêneres, dentre outros. Em que pese a tipificação penal de tais atitudes, observa-se ainda o desrespeito com a Pessoa com Deficiência.

É justamente sobre as sutilezas da ausência de informação que propomos o presente Guia Temático de Boas Práticas para a Acessibilidade no Ensino Superior, que tem como objetivo, auxiliar na efetivação das políticas de promoção da acessibilidade no Ensino Superior. Sabe-se que as Instituições de Ensino Superior devem se organizar para atender às diferenças, minimizando a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência, tendo por referência os marcos legais.

No caso das IES, o INEP/MEC dispõe de legislação com essa finalidade, que devem nortear a elaboração de Políticas de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior. Essas políticas estão registradas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES.

Muitas vezes não se sabe que determinadas atitudes ofendem, interferem na liberdade individual do outro, ignoram segmentos da sociedade que devem ser reconhecidos em sua dignidade. A Pessoa com Deficiência não é excepcional, especial, aleijado, incapaz ou herói, são pessoas com algum tipo de deficiência que querem levar uma vida autônoma e livre. O reconhecimento dessa autonomia e

exercício de liberdade deve ser refletido por garantias que os contextos em que essas pessoas se encontram, deveriam propiciar. Eis, portanto, nossa proposta como Produto de Ensino que, em síntese, tem por objetivo auxiliar docentes, discentes e demais membros do corpo social de uma IES a desenvolverem uma profunda reflexão sobre as competências de natureza atitudinal.

Nomeado como o Guia de Boas Práticas, o Produto de Ensino poderá ser de auxílio às mudanças progressivas, na direção da personalização, colaboração e autonomia das IES. Todos os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços, precisam ser revistos para que a inclusão aconteça, de modo efetivo, com atitudes, criando-se uma cultura inclusiva.

O ambiente acadêmico está sendo pressionado para mudar, as sanções para não cumprimento de determinações legislativas acerca da inclusão estão cada vez mais pesadas, por isso é importante definir um plano estratégico. Nesse contexto, o Guia Temático de Boas Práticas apresenta orientações para eliminação das barreiras atitudinais e para a garantia do acesso e permanência, com autonomia e segurança, a todos os alunos.

Respeito, acessibilidade e inclusão são direitos básicos de todos os cidadãos, porém, sabemos que cada tipo de deficiência gera uma necessidade específica para quem a possui. Assim, pensando em evitar estereótipos, criamos personagens em nosso Guia para abordar as particularidades de cada deficiência. As situações retratadas no Guia são inspiradas em casos reais de pessoas que passam por essas situações diariamente.

Esperamos que as informações contidas neste Guia de Boas Práticas contribuam para o desenvolvimento inclusivo das Instituições de Ensino Superior, no sentido de efetivar o direito de acesso e de participação dos alunos com deficiência, bem como a toda comunidade universitária, fortalecendo a gestão democrática.

## **6.2 - AS METODOLOGIAS ATIVAS E A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NA IES**

As adaptações físicas no atendimento de alunos com deficiência se tornaram mais “fáceis” de execução do que o outro desafio enfrentado pelos profissionais que lidam cotidianamente com a inclusão. Nos referimos à inclusão em sua dimensão atitudinal.

Contudo, uma melhor forma de abordagem nas questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência, tem reflexo na reprodução dos modelos de aprendizagem, isto é, se adotarmos formas tradicionais de se apresentar à comunidade acadêmica, as questões relativas a inclusão, sob a forma de palestras, exposição didática, o que comumente é feito, com certeza teremos uma forte resistência em não haver a adesão dos alunos por não se verem construtores desses conceitos.

Todavia, entendemos que as Metodologias Ativas podem servir como recurso didático na formação crítica do estudante do nível superior, buscando subsidiar a confecção de produto com a finalidade de desenvolver estratégias de inclusão, em que se pressupõem mudanças nos currículos escolares e, principalmente, de comportamento.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender utilizados por profissionais da educação no intuito de conduzir a formação crítica de seus educandos. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. No modelo de ensino tradicional o professor se coloca como especialista em determinada área do conhecimento e repassam aos alunos, “a sua arte é a arte da exposição” (LEGRAND, 1976, p.63). Essa escolha de metodologia didática não contribui para a

criação do pensamento crítico no aluno, pois centralizado está todo o conhecimento no professor.

Ao utilizar as Metodologias Ativas, o professor deixa de ter o papel de ensinar e passa a ter o papel de ajudar o estudante a aprender, a ênfase é na aprendizagem, nesse sentido, Vigotsky (1988, p.125), o professor universitário deve ser um agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades.

Cada vez mais se exige dos profissionais de ensino competências profissionais para que preparem os discentes com pensamento crítico social, se fazendo necessário a substituição das tradicionais formas de ensino, e as Metodologias Ativas aparecem como recurso didático a ser utilizado.

Neste novo ambiente, tudo é mudado, inclusive a disposição física das cadeiras, os alunos deixam de estar em filas com o professor como centro do conhecimento, desta forma a interação com o outro é potencializada. O espaço em sala de aula deve ser democrático, pois a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo para a descoberta, interação e o desenvolvimento da autonomia. Como as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender visando condições de solucionar os desafios das atividades da prática social, é o instrumento ideal para sensibilizar o corpo social quanto aos problemas da inclusão.

Importante destacar o pensamento de CANDAU (1991), a escola está mergulhada em sua insuficiência e em sua luta de sobrevivência diária, enquanto os problemas da comunidade aumentam, neste contexto o estudante não é preparado para lidar, a interferir em tais problemas, ficando a margem dos fatos.

As metodologias permitem a reorganização da sala de aula e maximização da participação dos alunos, possibilitando a participação de todos, facilitando o processo de inclusão. A construção de novos conhecimentos a partir de experiências



prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens, e a problematização, utilizada nas metodologias ativas, objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando colocado diante de um problema, ele se examina, reflete e contextualiza-se suas descobertas. Sendo um recurso de grande importância, as metodologias ativas podem favorecer de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem.

Diante deste cenário a aprendizagem baseada em problemas se mostra como recurso didático para formação crítica do estudante. Em síntese, a Aprendizagem Baseada em Problemas é um método caracterizado pelo uso de problemas cotidianos, no caso o da inclusão, para encorajar os acadêmicos a desenvolverem o pensamento crítico e habilidades de solução acerca do tema. Importante frisar que o problema da inclusão deve direcionar e motivar a aprendizagem, sendo que o método não comporta uma única solução correta, promovendo a integração dos conceitos e habilidades necessários para sua solução.

É relevante ressaltar que quando o aluno estiver diante do problema da inclusão, tomando consciência das dificuldades vividas pelos que estão a margem da sociedade, o conhecimento construído na busca da solução do problema atingirá o ponto mais difícil de se alterar, que é a questão atitudinal.

A utilização das Metodologias Ativas não retira do professor a alegria de ensinar, pois a proposta é educar para despertar nos estudantes autonomia e consciência do papel deles perante a inclusão, e por ser a aprendizagem uma ação coletiva a presente opção permite interações aluno/ aluno e aluno/ professor-mediador.

A escola padronizada, que ensina e avalia todos de igual forma, exigindo resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional. Os métodos tradicionais carecem de efetividade quando se observa que  $\frac{1}{4}$  dos brasileiros precisam de algum tipo de atenção especial.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos portadores de deficiência física ou mobilidade reduzida

sejam incluídos no processo de ensino-aprendizagem, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades relacionados a inclusão, em que tenham que tomar decisões e posteriormente avaliar os resultados.

Nas metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, assim os alunos ao vivenciarem o que passam os excluídos tomarão consciência da necessidade de mudança na postura. A nova organização da sala de aula, equilibrando tempos de atividades individuais, com as de grupo sob a supervisão de um professor, com projetos que permitam olhares abrangentes contribui para a inclusão dos alunos com deficiência física.

Porém não apenas a forma de ensinar deve ser alterada, o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado, não apenas para atender as necessidades especiais, mas para serem multifuncionais, mais centrada no aluno, que combinem facilmente atividades em grupo.

Dentre as Metodologias Ativas de aprendizagem está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica.

É o pensamento crítico que o produto a ser desenvolvido na dissertação de mestrado almeja, dirimindo assim os problemas relativos à competência atitudinal, por meio de ações de ensino-aprendizagem, de modo que esses estejam adequados aos marcos normativos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um guia de boas práticas para nortear a IES, com previsão de intervenções de reflexão acadêmica, ação cultural, contemplando o tema da deficiência física e a acessibilidade, sempre norteados pelo uso das Metodologias Ativas, na formação crítica e reflexiva do discente, docente enfim, todo o corpo social da IES.

### 6.3 – METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Depois de identificado a dificuldade enfrentada pelas Instituições de Ensino Superior em promover o desenvolvimento e implementação de políticas de promoção da acessibilidade, delineamos como produto didático pedagógico um Guia Temático de Boas Práticas voltado para o Ensino Superior. Após a identificação do problema, definição do produto e caracterização do público alvo, passamos a desenvolver em qual formato seria concretizado o Guia Proposto, após avaliar diversas opções optamos pelo modelo de e-Book, pois entendemos que este formato é de disseminação mais fácil, levando a informação para um maior número de pessoas, pois sem público o produto é praticamente nulo.

Um e-Book é um livro eletrônico, sendo que o termo que o define é de origem inglesa, uma abreviação para *electronic book*, ou livro eletrônico. Portabilidade é uma de suas principais características, uma obra Coreana pode ser adquirida no Brasil em questão de segundos. A facilidade do transporte é outra característica positiva desse tipo de produto, pode-se carregar milhares de e-Books em um *pendrive* ou acessá-los por meio de nuvens<sup>10</sup>. O preço é outro atributo a ser levado em consideração, já que os e-Books, devido a sua facilidade de divulgação e ao seu baixo custo de produção, normalmente saem muito mais baratos que modelos impressos.

A extensão utilizada para publicação digital do e-Book é o .epub, porém há outros formatos em que essas obras são encontradas, sendo que os mais tradicionais são o .pdf, .docx, .odt, .txt, .lit e .opf. Devido à variedade de extensões foram desenvolvidos programas específicos para a leitura de e-Books. Optamos pelo formato .PDF por entender que é o de maior alcance, inclusive é o formato utilizado pela maioria dos sites acadêmicos, além de facilitar a reprodução em material impresso.

---

<sup>10</sup> O conceito de computação em **nuvem** (em inglês, cloud computing) refere-se à utilização da memória e da capacidade de armazenamento e cálculo de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da Internet, seguindo o princípio da computação em grade.

O passo seguinte foi desenvolver um e-Book que dialoga-se com seu público alvo, ou seja, pessoas que frequentam o ambiente universitário. Assim, desenvolvemos 4 personagens que se apresentam logo no início do produto, desta forma os leitores passam a se relacionar desde o começo da leitura com as personagens criadas, facilitando a compreensão das diferenças.

Importante destacar que o produto proposto foi feito de forma que será possível extrair outros produtos dele, o e-Book pode facilmente virar um cartilha, um livro impresso, pode-se retirar as imagens e fazer pôsteres, dentre outros.

Abordamos no e-Book as terminologias corretas a serem utilizadas, bem como conceituamos o que é deficiência e explicamos o que é cada uma das deficiências mais comuns no Brasil. Após a exposição de conceitos, adentramos nas Boas Práticas, apresentando a postura correta que se deve ter ao conviver com as Pessoas com Deficiência. A todo momento as personagens criadas dialogam com o leitor, apresentando casos e expondo exemplos de convivência, pois, como exaustivamente informado, é comum atitudes que ofendem, interferem na liberdade individual do outro. A Pessoa com Deficiência tem o direito, e deve ter uma vida tão normal quanto possível, e as informações contidas no e-Book irá contribuir para isso.

O e-Book é finalizado com ideias para o desenvolvimento das Boas Práticas, como o uso de imagens como objeto catalizador de mudanças ou execução de laboratórios sensoriais. O uso da imagem se dá no intuito de despertar a sensibilidade das pessoas para a temática inclusiva, utilizar a fotografia como objeto catalizador de mudanças, pois não se trata de apenas um acessório a linguagem verbal/escrita, e sim como fonte de análise histórica, a qual pode ser reveladora a quem se permite estudá-la profundamente.

A imagem acompanha a vida humana desde os primeiros meses de vida de uma criança, é através da apreciação de imagens que a criança passa a se reconhecer, construir sua identidade, posteriormente o imaginário e substituído pelo simbolismo onde passa a diferenciar as coisas e objetos a partir da observação do mundo a sua volta.

Ao analisar a imagem é necessário entender o porquê e para que foram construídas, tal percepção auxilia na compreensão de seus conteúdos. A imagem, dentre suas análises, pode assumir função de descrição ou narrativa, dependendo da forma com que tenha sido interpretada e se existem sequências que possibilitem uma compreensão mais geral sobre determinado assunto ou fato.

Feita a identificação do que está representando, é necessário entender o que não se vê, o que de fato a imagem estaria mostrando e o que ela estaria querendo representar. É necessário, pois, buscar a expressão escrita ou oral como modo de se identificar a intencionalidade subjacente à imagem

Nesse sentido, LEITE (1993) afirma que:

a imagem é muda – não revela o nome ou quem é retratado, não indica por si mesma a data e o local do conteúdo. Embora forneça indícios através dos quais podemos deduzi-los, só saberemos com certeza desses dados através de uma identificação verbal. (1983, p. 46).

A Autora propõe quatro caminhos no uso e estudo das imagens: 1° do observador à imagem; 2° da imagem ao observador; 3° de uma imagem para outra, 4° dos retratados para o observador.

Em relação à forma devemos observar a imagem. primeiro item, consiste no que buscamos nela, que linguagem simbólica ela está nos transmitindo; no segundo item, a imagem fala por si só, ela tem uma forma de se comunicar com o observador; no terceiro se existe outras imagens como elas se relacionam entre si e finalmente no quarto item se são imagens de pessoas ou cenas como elas estão colocadas frente ao observador, qual a intencionalidade das mesmas.

Ao se valorizar o uso da fotografia para um melhor conhecimento e esclarecimento sobre a história das pessoas e da sociedade como um todo, se procura fugir do uso comumente dado a elas como o de ilustrar ou demonstrar um pensamento ou reprisar o que se disse verbalmente, e buscar a utilização da fotografia

com a memória, com a história oral, com a análise das imagens e buscar nelas os referenciais que temos a este respeito, estabelecendo analogias e produzindo um conhecimento histórico sobre as mesmas.

Os professores devem ensinar os alunos a “ler nas entrelinhas” da fotografia, o que por que e como a mesma foi feita, qual o motivo de sua realização, qual a ideologia do fato retratado, o que de fato ela está representando. Enfim devem-se esgotar todas as possibilidades de análise da imagem, possibilitando aos alunos conjecturarem toda uma rede de reflexões e relações, estarão os mesmos assim desenvolvendo seu aspecto cognitivo de investigação e formulação de teorias, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos críticos e conscientes.

A utilização da linguagem fotográfica como recurso pedagógico, sob a perspectiva da inclusão, facilita o desenvolvimento de soluções novas, novos pensamentos, quebrando barreiras historicamente desenvolvidas pela sociedade.

Já o Laboratório Sensorial é utilizado como suporte didático para criação de ferramentas pedagógicas voltadas ao ensino de pessoas com deficiência, além de despertar os participantes para as dificuldades enfrentadas diariamente por esse grupo de pessoas.

O Laboratório Sensorial avalia e mede reações após estímulos ao ser humano em relação à visão, ao tato, a audição e como esses estímulos são percebidos.

Para que os participantes tenham a percepção da Pessoa com Deficiência é necessário utilizar alguns recursos, como por exemplo uma venda nos olhos para reproduzir a cegueira, ou um protetor auricular reproduzindo a surdez. Pode-se também utilizar muletas para mobilidade reduzida ou cadeira de rodas, o objetivo é que a pessoa que não possui a deficiência experimente por um período como é a realidade do outro.

Os participantes devem circular por áreas comuns, vivendo a prática cotidiana da pessoa com deficiência, interagir não apenas com o ambiente mas com

outras pessoas também, pois só assim terão a percepção da complexidade que é possuir uma deficiência.

Desta forma, o produto apresentado, Guia Temático de Boas Práticas para a Acessibilidade no Ensino Superior, percorre desde a conceituação sobre as deficiências, passando pela forma de tratamento e vivência, finalizando com atividades que buscam a mudança de atitudes em relação as Pessoas com Deficiência.

## 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o exposto, passamos a conclusão.

O breve caminho percorrido pela história da deficiência em nosso país, mostrou que durante muito tempo as formas de tratamento destinadas à Pessoa com Deficiência não levaram em conta seus desejos, seus anseios, sua vontade, resultando em uma negação das diferenças e tentativas de apagamento da subjetividade desses sujeitos.

Vimos que a humanidade passou pela chamada fase assistencialista, no século XVIII, onde as Pessoas com Deficiência eram separadas do convívio social. Vimos também que o pensamento positivista do século XIX foi responsável pela introdução de um discurso normalizante, época da educação especial em centros específicos, sem promover a integração das Pessoas com Deficiência. Ressaltamos o movimento de integração surgido na década de 70, acirradas pelas declarações internacionais dos direitos humanos (UNESCO, 2003), evidenciando uma preocupação com a situação de exclusão social a que vinha sendo submetida esta parcela da população.

O movimento pela inclusão social da pessoa com deficiência, cujos direitos básicos, como o acesso à escola e ao trabalho, passaram a ser garantidos pela legislação do país, fomentou a ideia de que seria possível uma inclusão *total e irrestrita*. Desta forma, a partir das discussões apresentadas e dos dados colhidos nas plataformas governamentais (IBGE, Inep), pudemos verificar que a inclusão de Pessoas com Deficiência no nível do Ensino Superior ainda traz desafios.

As dificuldades identificadas durante o processo de ensino, geralmente, são compreendidas em torno da ausência de um atendimento educacional especializado capaz de suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência preparando a comunidade universitária para o acolhimento desse alunado. Devemos evitar justificativas que nutrem a inércia social, os estereótipos, que sustentam a existência de um ensino a parte. Não há justificativa racional, ética, moral



ou científica para manutenção de alunos com deficiência em ambientes segregados, nesse sentido citamos os ensinamentos de Bollnow:

Vivemos e agimos no espaço, e no espaço se dá tanto nossa vida pessoal como a vida coletiva da humanidade. (BOLLNOW, 2008, p. 17)

O espaço, como sistema de referência das coisas, anda juntamente quando o homem se move. (BOLLNOW, 2008, p. 291)

Quando observamos o homem como sujeito de sua experiência espacial, parece evidente partir do homem concreto da maneira como ele se encontra como ser vivo no espaço e de que modo lhe são dadas, do próprio corpo, as definições do acima e do abaixo, à frente e atrás, à esquerda e à direita. (BOLLNOW, 2008, p. 59)

Da inclusão escolar, chegamos à educação para todos, aos direitos humanos e aos valores igualitários e libertários. O indivíduo é o produto da sociedade, carrega em seu íntimo as contradições sociais. A formação continuada se impõe como elemento efetivamente transformador, mas, ao mesmo tempo, cheio de obstáculos. Obstáculos que o produto de aprendizagem proposto busca mitigar, auxiliando as IES nas intervenções físicas e atitudinais, objetivando garantir o direito à Educação aos alunos com Deficiência, sempre em conformidade aos marcos legais de acessibilidade e inclusão.

Desse modo, é necessário que as Instituições de Ensino Superior revejam ou criem a sua política para o atendimento dos alunos com deficiência, invistam em materiais pedagógicos especializados, na qualificação docente, na infraestrutura e na luta contra qualquer forma de discriminação. É fundamental que se pensa em uma outra concepção de educação, uma outra estrutura escolar para que faça sentido pensar em uma educação para todos, que respeite as diferenças. Atuando dessa forma, as Instituições atenderão de forma adequada o ingresso e garantirão a permanência e conclusão do curso de nível Superior do aluno.

A experiência pessoal ao longo desse trabalho nos demonstrou a complexidade em transformar a IES em um modelo ideal de inclusão a partir de um projeto de Mestrado. Reconhecer limites pode nos tornar mais pacientes, mais tolerantes ao imprevisível e às contingências da vida.

Assim sendo, convidamos a todos para combater as barreiras atitudinais corporificadas tanto nos ambientes de ensino quanto na sociedade, a fim de entender que a inclusão precisa ser um objeto coletivo de cada um. A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar erradicá-las.

## 8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050:2004 acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

AINSCOW, M. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. Ainscow. M.; Porter, G.; Wang, M. (org) Caminhos para escolas inclusivas. 1997. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALCOBA, S.A.C. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

ANACHE, A.A.; **Educação e deficiência, estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual**. 1994. Campo Grande: CECITEC/UFMS.

ANDERSON, T., HANUKA, H. **E research, methods, strategies and issues**. USA: Person Education. 2003.

AWAIA, B. B.; **As Artimanhas da Exclusão- análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BANK-MIKKELSEN, N E (1969) A metropolitan area in Denmark: Copenhagen In R B Kugel & W Wolfensberger (Eds) **Changing patterns in residential services for the mentally retarded chapter 10**, (pp. 227-254) Washington DC: President's Committee on Mental Retardation

BAUMEL, R.C.R.C. **Escola inclusiva: questionamentos e direções**. In: Baumel, R.C.R.C. & Semeghini, I. (Org.) Integrar/incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP. 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2009.

BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**. Elsevier, 2004.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Curitiba. Editora UFPR, 2008.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19 ed. São Paulo: MALHEIROS, 2006

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos Métodos**. Porto Editora. 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) Acesso em 10 de março de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 12, de 17 de outubro de 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm) Acesso em 10 de março de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 45, de 30 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm) Acesso em 05 de outubro de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Acesso em 05 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei n.° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei n.° 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm) Acesso em 10 de março de 2017.

BRASIL. Lei n.° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm) Acesso em 17 de março de 2017.

BRASIL. Decreto n.° 678 de 6 de novembro de 1992. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm) Acesso em 03 de outubro de 2017.

BRASIL. Decreto n.° 5.296 de 2 de dezembro de 2004. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em 03 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei n.° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm) Acesso em: 10 de abril de 2017.

BRASIL. Lei n.° 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências.** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em: 10 de abril de 2017.

BRASIL. Lei n.° 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm) Acesso em: 19 de dez de 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 8 nov. 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acesso em 18 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 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: 09 nov. 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, 2015. 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: 12 nov. 2015.

CANDAU, M. V. **A didática em questão**. 9ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1991.

CANOTILHO J. J. Gomes, Direito Constitucional e Teoria da Constituição, p. 227. 2003.

CASTRO, S.F.; MOREIRA, L.C.; ALMEIDA, M. A.; FREITAS, S. N. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior**. UFSM, UFPR e UFSCAR. *In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, pp. 01-09, 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no gt15**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 93-104, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf) Acesso em: 03 de outubro de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CHAHINI, T.H.C.; SILVA, S.M.M. Educação Superior: os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência auditiva em São Luiz do Maranhão. *In: XVIII*

**Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste/ EPENN.** Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas. Pp 01-09. 2007.

DALE, G. A. **Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research.** *The sport Psychologist*, 10, p. 307-321, 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** 2° ed. Thousand Oaks. Califórnia: Sage Publications. 2000

DUARTE, C. R. S.; COHEN, R. **O ensino da arquitetura inclusiva como ferramenta para melhoria da qualidade de vida para todos.** *In: LARA, F.; MARQUES, S. (Org.)* *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto.* Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003. P. 159-173.

EMMEL, E.M. G; CASTRO, C.B. **Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR.** *In: MARQUEZINI, M.C. et al. ORG.* *Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.* Londrina: uel, 2003. P177-183.

FONTES, Virgínia; **Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada,** *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 2, n 3, 1996, p. 34-58.

FERRARI, M.; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior:** um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, p. 636-647, 2007.

FORTES, V.G.G.F.F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual:** na UFRN. Natal, Rio Grande do Norte. Universidade Federal de Rio Grande do Norte. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAU RUBIO, C. **Educación Especial:** de lá integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro, 1998.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Censo da Educação Superior. 2016. <http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 03 de outubro de 2017.

LEGRAND. Lous. **A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LIBANEO, José Carlos. *Didática.* 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série formação do professor); São Paulo, 2008.

LEITE, M. M. **Retratos de família.** São Paulo: Edusp, 1993.

LIMA, F.J.; TAVARES, F. S.S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola.** In: SOUZA, Olga Herval. (Org.). Itinerários da inclusão escolar. Canoas; Poto Alegre, v.1 p. 23-32, 2008.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.;

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, U.M.; CASTRO, J.A.M.; SILVA, M.A. **Atividade física adaptada: uma visão crítica.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v.1 n.1, p. 74-79.

MASSETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, summus editorial. 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira. 1982.

MILES, MATTHEW B.; HUBERMAN, A. MICHAEL; **Qualitative data analysis.** Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994.

MORAIS, José Luis Bolzan de. **As Crises do Estado e da Constituição e a Transformação Espacial dos Direitos Humanos.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

MOREIRA, L. C.; CORREIA , G. **Transformando nós em laços: Percalços e vicissitudes da inclusão na Universidade Federal do Paraná.** In: 16° COLE (Anais). Campinas. P. 01-10. 2007.

MOREIRA, M.A. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico de Gowin.** São Paulo: EPU. 1990

OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina: eduel, 2003. P. 11-25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** United Nation Information, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de novembro de 1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2015.

PIOVENSAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional.** São Paulo: Saraiva, 2012.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. **As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações**. In: RIOS-NETO, Eduardo Luís Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). Introdução à demografia da educação. Campinas: ABEP, 2004, v. 1, pp. 73- 88.

ROCHA, Fernando Luiz Ximenes. **Direitos fundamentais na constituição de 1988**. In: MORAES, Alexandre de (coord.). Os 10 Anos da Constituição Federal. São Paulo: Atlas, 1999, p. 267/280.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. In: Revista Educação Especial v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009.

RODRIGUES, D. A. **Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva**. *Revista de Educação Especial da UFSM*, n. 23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951> acesso 07.06.2017.

SANTOS, J. M. F. **Dimensões e diálogos da exclusão: um caminho para inclusão**. In: SANTOS, M.P.; PAULINO, M.M. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAWAIA, Bader (org.). **As Artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SELLTIZ, Claire et all. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.

SKLIAR, Carlos. **A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. Série Cultura, Memória e Currículo, v.2 São Paulo: Cortez, p. 196-215, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos Significados da Normalidade**, Educação & Realidade p. 15-32, 1999.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 28ª Ed. Brasil: Malheiros, 2007.

SILVA, M.O.E. **A análise de necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/pt-br.php> Acesso em 04 de outubro de 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO, Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 17 de abril de 2017.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> acesso em 28 de abril de 2017.

UNESCO, **Coordinator`s Notebook** – A infância em debate: perspectivas contemporâneas. Brasília: UNESCO, Fundação ORSA 2003. Disponível em: <https://servicos.barueri.sp.gov.br/cms/Upload/PaginaInterna/ue000148.pdf> acesso em 05 de maio de 2017.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 125.

WERNECK C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2001.

## **ANEXO 1 – Roteiro de entrevistas**

### **Roteiro de entrevista Setor Pedagógico Institucional - SPI.**

1. Qual a formação do (a) Senhor(a)?
2. Há quanto tempo ocupa a função de “coordenador(a)” do núcleo?
3. O Sr. (a) possuía experiência anterior nessa área?
4. Houve motivações que lhe conduziram a atuar nessa área?
5. Quando iniciou suas atividades no núcleo, já existia algum trabalho desenvolvido?
6. Quais projetos estão em andamento?
7. O NADD avalia como os alunos percebem a adequação da estrutura física da IES para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Justifique.
8. O NADD possui um mapeamento das ferramentas pedagógicas para serem aplicadas aos alunos com necessidades educacionais especiais? Quais são?
9. Como é implementado o processo de seleção dos alunos com necessidades especiais?
10. Como se dá a recepção dos alunos com necessidades especiais?
11. Como a coordenação do NADD avalia as políticas inclusivas nas universidades?

12. Dentre os alunos com necessidades educacionais especiais, quantos deficientes físicos a IES possui?
13. Como se dá a orientação e o acompanhamento dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais e, em particular, dos alunos com deficiência física?
14. Quais os problemas que o NADD destacaria a serem enfrentados na formação dos profissionais da educação que atuam na IES face à inclusão de alunos com necessidades especiais e deficientes físicos?
15. A inclusão é um processo coletivo (alunos/ professores/ profissionais/ sociedade). Como o NADD avalia a participação dos alunos, com deficiência ou não, neste processo?

#### **Roteiro de entrevista Núcleo de acessibilidade.**

1. Qual a formação do(a) Senhor (a)?
2. Há quanto tempo ocupa a função de “coordenador (a)” do núcleo?
3. O Sr. (a) possuía experiência anterior nessa área?
4. Houve motivações que lhe conduziram a atuar nessa área?
5. Quando iniciou suas atividades no núcleo, já existia algum trabalho desenvolvido?
6. Quais projetos estão em andamento?
7. Como o Núcleo de Acessibilidade avalia estrutura física da IES para receber alunos com necessidades educacionais especiais? Justifique.
8. Quais as dificuldades enfrentadas pelo núcleo acerca da acessibilidade física da IES?
9. Como o Núcleo de Acessibilidade avalia a dimensão atitudinal do corpo social da IES face a inclusão de alunos com mobilidade reduzida e necessidades especiais?
10. Como o núcleo atua para solucionar essas dificuldades?
11. Quais as perspectivas que o núcleo de acessibilidade projeta face a inclusão de alunos com mobilidade reduzida e necessidades educacionais especiais?

## **ANEXO 2 - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA**

#### **1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa:**

Título Do Projeto: ACESSIBILIDADE FÍSICA E ATITUDINAL: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

Coordenador do Projeto: Carlos Eduardo Bozzeda Meira

Número CAAE: 57491016.3.0000.5237

Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24) 999964466 (24) 33472295

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – Prédio 3, sala 5, campus Olezio Galotti. Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, n.º 1325, Três Poços, Volta Redonda/ RJ. CEP: 27240-560. Telefone: (24) 3340.8400 – Ramal 8571

#### **2- Informações ao participante ou responsável:**

(a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da implementação, administração e avaliação das políticas institucionais de acessibilidade dentro das IES.

(b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

(c) Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante a

entrevista, você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento.

(d) A sua participação como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo a V.Sa.

(e) Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante ou seu responsável o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo.

(f) Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes caso assim desejem.

(g) Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Volta Redonda, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Participante: \_\_\_\_\_