



**UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE VAN DER HALEN FREITAS

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO INCLUSIVA
PARA AS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CANOAS/RS, 2019

SIMONE VAN DER HALEN FREITAS

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO INCLUSIVA
PARA AS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do professor doutor Paulo Fossatti

Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti

CANOAS/RS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F866i Freitas, Simone Van Der Halen.

Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior [manuscrito] : contribuições para implementação de uma gestão inclusiva para instituições comunitárias de educação superior / Simone Van Der Halen Freitas – 2019. 180 f.; 30 cm.

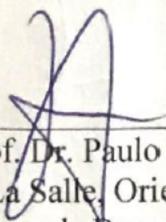
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. “Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Educação superior. 2. Educação inclusiva. 3. Pessoas com deficiência. 4. Gestão educacional – Inclusão. 5. Estratégias de inclusão.
I. Fossatti, Paulo. II. Título.

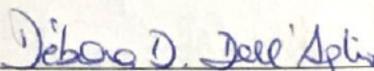
CDU:378

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

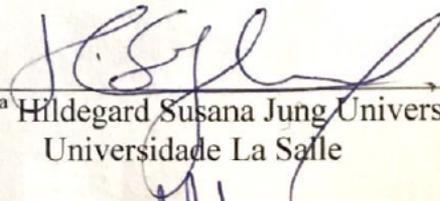
BANCA EXAMINADORA



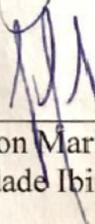
Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle, Orientador e Presidente
da Banca



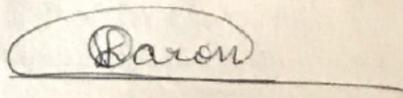
Prof.^a Dr.^a Débora Dalbosco Dell'Aglio
Universidade La Salle



Prof.^a Dr.^a Hildegard Susana Jung Universidade
Universidade La Salle



Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticelli
Universidade Ibirapuera



Prof. Dr. Lurdes Caron
UNIPLAC



Prof.^a Dr.^a Cristina Sánchez Romero
UNED - Madri

Área de Concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 19 de dezembro de 2019.

Promover uma Educação com respeito integral aos direitos de todas as pessoas, com a preservação da natureza, e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes e atores do projeto de uma sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa - uma sociedade, de fato, democrática, fundamentadas nos pilares da igualdade de direitos e na liberdade.
(SILVA; COSTA, 2015, p.8)

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de desenvolvimento de uma Tese, também é um período que nos deparamos com as nossas limitações e fraquezas e sem o apoio e ajuda de toda uma rede de pessoas, certamente não teria como chegarmos ao final dessa trajetória com êxito.

Primeiramente, agradeço a Deus, através de todos os santos que me protejeram e para os quais tanto pedi para me iluminarem e inspirarem pela ao longo de toda minha caminhada na construção desta tese.

Agradeço a toda minha família, pais, irmão, esposo e filhos pela graça de estarem todos próximo a mim, terem me acompanhado ao longo de todos esses anos e, agora na reta final demonstrarem total apoio, o que foi de máxima relevância para conseguir findar essa etapa. Meu pai Celso van der Halen, que foi minha influência, desde a infância para que eu viesse para o mundo acadêmico. Minha mãe Vera Maria da Costa van der Halen, por ser meu exemplo de dedicação e amor e a pessoa que mais acredita em mim. Meu irmão, Renato da Costa van der Halen, mesmo a distância sempre torcendo por mim. Meu esposo Antonio Carlos de Oliveira Freitas, meu companheiro de todas as horas que tem acompanhado toda minha trajetória e mais do que apoiar me ajuda e compreende. Meus filhos Matheus e Julia que são o sentido da minha vida e para quem quero dedidcar e mostrar o valor de se estudar e persistir, mesmo quando o desafio nos parece maior do que podemos transpor.

Ao meu orientador, Dr. Ir. Paulo Fossatti que, além de orientar, foi um verdadeiro psicólogo, compreendendo e me escutando, sem deixar nunca de me incentivar e acreditar de que eu fosse capaz. Muito obrigada.

Aos meus colegas, professores da Psicologia, por sempre me apoiarem, até quando eu era a aluna deles. Em especial à Dra. Claudia de Moraes Bandeira, minha parceira na Coordenação do Curso de Psicologia e que me ajudou muito para que eu conseguisse chegar ao final.

Ao grupo de pesquisa “Gestão educacional nos diferentes contextos”, ligado ao PPG em Educação da Universidade La Salle de Canoas e aos seus integrantes, que contribuíram no meu processo de aprendizagem. E aqui preciso mencionar a

minha colega Hildegard Susana Jung, que em muitos momentos, me ouviu e sempre conseguiu me ajudar a enfrentar as barreiras e obstáculos que surgem em nossa caminhada. A Joana Dalmas, que nessa reta final contribuiu diretamente para a finalização do trabalho. Mas em especial a Louise de Quadros da Silva, que tem sido um anjo a me acompanhar em momentos decisivos desta caminhada.

A todas as IES do COMUNG, por se disponibilizarem a contribuir para que possamos refletir e evoluir nos processos de inclusão.

Às minhas colegas do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), em especial minha colega e amiga Tatiane Carvalho Bregão, parceira na construção dos processos de inclusão junto aos nossos alunos. Serviço esse que serviu de inspiração para buscar conhecimento e aprendizagem e para aprofundar as buscas por uma educação inclusiva na Educação Superior.

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Refere-se à Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na Educação Superior. Procura apresentar contribuições para a gestão inclusiva nas Instituições de educação comunitária superior. O problema de investigação desta tese é: Quais são as estratégias para implementação das diretrizes para uma política de gestão inclusiva nas Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES)? Tem por objetivo geral, propor contribuições, às ICES, associadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), para implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Educação Superior. A tese aqui desenvolvida é: O Brasil tem diretrizes para uma política inclusiva na educação superior. Contudo, não consegue implementar tais diretrizes por falta de estratégias que as viabilizem. A metodologia é qualitativa. Um estudo de caso das Universidades Comunitárias Gaúchas. Para a coleta de dados, além da análise documental e revisão de literatura, foi aplicado um questionário, via formulários do google.doc para as universidades associadas ao COMUNG. A Análise de Dados considera a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). Os resultados apontam que todas as Instituições investigadas adotam estratégias para cumprir as normativas vigentes, quanto ao acesso para as pessoas com deficiência na Educação Superior. Porém, quase todas as respondentes afirmam que o desafio para uma gestão inclusiva está na falta de uma cultura inclusiva, na falta de preparo dos docentes e demais envolvidos no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Nas Considerações Finais propõe-se o processo de desenvolvimento e fortalecimento dos Consórcios de ICES, como estratégia para a implementação de um ciclo da Gestão Inclusiva, permanente, na ICES.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiência. Educação Superior. Gestão Educacional Inclusiva. Estratégias de Inclusão.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the line of research management, Education and Public Policies of the Graduate Program in Education of La Salle University. It refers to the inclusion of People with Disabilities (PCD) in Higher Education. It seeks to submit contributions to the inclusive management in Higher Education in Brazil. The research problem in this thesis is: What are the strategies for implementing the guidelines for a policy of inclusive management in Institutions of Higher Education (ICES)? The general objective is to propose contributions from studies with the ICES, associated to COMUNG, for implementation of an inclusive management in Institutions of Higher Education. The argument developed here is: Brazil has guidelines for an inclusive policy in Higher Education. However, it cannot implement such guidelines for lack of strategies that make them viable. The methodology is qualitative. A case study of the Community Universities in Rio Grande do Sul. For data collection, in addition to the documentary analysis and literature review, a questionnaire was applied, via google.doc forms, for universities associated with the Consortium of Community Universities in Rio Grande do Sul (COMUNG). The data analysis considers the analysis of content according to Bardin (2016). The results indicate that all the institutions investigated adopt strategies to accomplish the existing regulations by regarding access for people with disabilities in Higher Education. However, nearly all respondents claim that the challenge for an inclusive management is the lack of an inclusive culture, the lack of preparation of teachers and others involved in the process of inclusion of people with disabilities. In the final considerations, it is proposed a process of development and strengthening of ICES Consortium, as a strategy for the implementation of a cycle of a permanent inclusive management at the Institution of Higher Education (ICES).

Keywords: Inclusive Education. Disabled people. College education. Inclusive Educational Management. Inclusion Strategies.

RESUMEN

Esta tesis doctoral está vinculada a la línea de investigación de Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de La Salle. Se refiere a la inclusión de las personas con discapacidad (PCD) en la educación superior. Busca presentar contribuciones a la gestión inclusiva en la educación superior brasileña. El problema de investigación de esta tesis es: ¿Cuáles son las estrategias para implementar las directrices para una política de gestión inclusiva en las instituciones comunitarias de educación superior? Su objetivo general es proponer contribuciones, basadas en estudios con ICES, asociados con COMUNG, para la implementación de la Gestión Inclusiva en Instituciones Comunitarias de Educación Superior. La tesis en la que vamos a trabajar es: Brasil tiene pautas para una política inclusiva en la educación superior. Sin embargo, no puede implementar tales pautas por falta de estrategias para hacerlas viables. La metodología es cualitativa. Un estudio de caso de las universidades de la comunidad gaúcha. Para la recopilación de datos, además del análisis de documentos y la revisión de la literatura, se aplicó un cuestionario a través de formularios google.doc a las universidades asociadas con el Consorcio de Universidades Comunitarias Gaúchas (COMUNG). El análisis de datos considera el análisis de contenido según Bardin (2016). Los resultados muestran que todas las instituciones investigadas adoptan estrategias para cumplir con las regulaciones actuales con respecto al acceso para personas con discapacidad en la educación superior. Sin embargo, casi todos los encuestados señalan que el desafío para la gestión inclusiva radica en la falta de una cultura inclusiva, en la falta de preparación de los docentes y otras personas involucradas en el proceso de inclusión de personas con discapacidad. En las Consideraciones finales, el proceso de desarrollo y fortalecimiento del Consorcio ICES se propone como una estrategia para la implementación de un ciclo permanente de Gestión inclusiva en ICES.

Palabras clave: Educación inclusiva. Personas con deficiencia. Educación universitaria. Gestión educativa inclusiva. Estrategias de inclusión.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de literatura prévia do período de 2013/2019	26
Quadro 2 - Estudos prévios sobre o tema	27
Quadro 3 - Síntese conceitual	39
Quadro 4 - Síntese das nomenclaturas adotadas para designar pessoas com deficiência	50
Quadro 5 - Instrumentos Normativos	52
Quadro 6 - Etapas da coleta de dados	104
Quadro 7 - Análise dos Sites das IES associadas ao COMUNG	106
Quadro 8 - Caracterização do Universo da Pesquisa	107
Quadro 9 - Desafios e Estratégias para uma Gestão Inclusiva na Educação Superior	141
Quadro 10 - Síntese das Categorias Suscitadas pelos Dados Coletados	144
Quadro 11 - Etapas dos processos de inclusão na ICES investigadas	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do processo de inclusão	47
Figura 2 - Síntese da Etapa da Pré-Análise	102
Figura 3 - S Síntese da Etapa de Exploração e Tratamentos dos dados	103
Figura 4 - Ciclo da Gestão Inclusiva para as ICES	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação geográfica dos descritores	34
Gráfico 2 - Publicações por categoria administrativa	37
Gráfico 3 - Porcentagem de instituições com PCDs matriculadas	109
Gráfico 4 - Número total de alunos PCDs matriculados em EAD	110
Gráfico 5 - Número de estudantes PCDs matriculados na modalidade presencial	111
Gráfico 6 - Tipos de deficiências	112
Gráfico 7 - Áreas do conhecimento (segundo classificação do MEC) em que há alunos PCDs matriculados	115
Gráfico 8 - Porcentagem de instituições com professor PCD	116
Gráfico 9 - Número de professores PCDs na instituição	117
Gráfico 10 - Qual o tipo de deficiência dos professores PCDs das instituições	118
Gráfico 11 - Porcentagem de egressos, graduados e pós-graduados, por instituição	119
Gráfico 12 - Quantos egressos, graduados e pós-graduados a instituição possui	120
Gráfico 13 - Porcentagem de instituições que possuem algum tipo de registro ou programa de apoio aos egressos PCDs	122
Gráfico 14 - Registro e/ou programas de apoio aos egressos adotados pelas IES	124
Gráfico 15 - Porcentagem de instituições que possuem um setor e/ou equipe responsável pelos processos de inclusão dos alunos PCDs	125
Gráfico 16 - Porcentagem referente a como é feito o processo de inclusão de alunos PCDs	126
Gráfico 17 - Porcentagem de instituições que possuem um processo ou ações padronizadas para o acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs	130
Gráfico 18 - Processos/ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs das instituições pesquisadas	131

Gráfico 19 - Porcentagem de instituições que possuem um processo ou ações padronizadas para o acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs na EAD	133
Gráfico 20 - Processos/ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs na EAD das instituições pesquisadas	134
Gráfico 21 - Porcentagem de instituições em que os estudantes PCDs participam do planejamento e implantação de estratégias para inclusão e permanências	135
Gráfico 22 - Tipos de participação dos estudantes PCDs no planejamento das estratégias de inclusão	136
Gráfico 23 - Porcentagem de instituições que promovem algum tipo de sensibilização/capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão de PCDs	138
Gráfico 24 - Ações de sensibilização/capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão de PCDs nas instituições pesquisadas	139
Gráfico 25 - Adaptações que as instituições promovem para ofertar as mesmas condições aos estudantes PCDs e não PCDs	140

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Ensino
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Apoio ao Estudante
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAE	Plano de Ação Educacional
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
ONU	Organização da Nações Unidas
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População para as Nações Unidas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	24
2.1 Justificativa Pessoal e Profissional	24
2.2 Justificativa Científica	25
2.3 Justificativa Social	34
2.4 Justificativa Educacional	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1.1 Pessoa com Deficiência (PCD)	44
3.2 Marcos Legais da Inclusão de Pessoas com Deficiência	51
3.3 Educação inclusiva X Educação Especial	61
3.3.1 Educação inclusiva a luz de Vygotsky	68
3.3.2 Educação inclusiva ancorada na Pedagogia Freiriana	71
3.3.3 Educação inclusiva a partir dos pensamentos de Foucault	74
3.3.4 Educação inclusiva na Educação Superior	75
4 CAMINHO METODOLÓGICO	83
4.1 Caracterização do estudo	87
4.2 Relevância, o problema e os objetivos da investigação	89
4.3 Campo empírico	97
4.4 Participantes do estudo	98
4.5 Instrumentos de coleta de dados	98
4.6 Análise dos Dados	100
4.7 Coleta de Dados	104
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
5.1 Análise preliminar dos sites das Instituições do COMUNG	107

5.2 Caracterização do universo da pesquisa	108
5.3 Categorias emergentes para uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior	140
5.4 Contribuições para um Modelo de Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...] (UNESCO, 1994)

Esta tese é fruto do trabalho vivo do pesquisador. Sendo assim, instigada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e os demais documentos acerca dos direitos humanos e princípios da educação inclusiva, bem como por vivências profissionais, que se inicia na trajetória desta pesquisadora.

A reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior tem despertado a atenção desta pesquisadora desde 2008, ao iniciar o trabalho como docente no então Centro Universitário La Salle Canoas, e passa a ter contato com um aluno surdo em sua turma. Naquela ocasião seria o primeiro contato, como professora com uma pessoa com deficiência. Por um lado, a perplexidade diante de uma situação nova desconhecida, por outro, a sensação de curiosidade e receio pela falta de preparo para este desafio. Muitas dúvidas emergem e despertam-na para a busca de conhecimento e construção de um entendimento para a contribuição no caminho de uma educação inclusiva. Diante das ditas limitações daquela aluna, a pesquisadora depara-se com suas próprias limitações.

Quantas dúvidas e fantasias se descortinam diante daquela professora que ali inicia seu primeiro passo como pesquisadora desta temática. Perante ela, questionamentos superficiais irrelevantes, outros calcados em certezas do senso comum e, outros, ainda desconhecidos, os quais vieram à tona com o passar do tempo. Neste contexto, se desenha o campo de uma pesquisa, nos moldes acadêmicos e científicos. Quão difícil é para um professor sair de seu status de detentor do saber e assumir a postura de ignorância ante as situações novas. Percebemos que o primeiro intuito sempre será de tentar perpetuar os procedimentos já testados e adotados, com uma falsa ideia de igualdade de tratamento.

Tomando o exemplo das pessoas surdas, primeira vivência dessa docente e que a desperta para a pesquisa, uma concepção consolidada no imaginário popular,

parte de um grande equívoco acerca da leitura labial e o domínio da leitura e escrita em português. O primeiro aprendizado que se revela ao conviver com um aluno surdo é que nem todas as pessoas surdas podem fazer a leitura labial e que a língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o processo de aprendizagem da língua portuguesa passa por lacunas, interferindo na escrita e leitura fluentes. Desde então, as dúvidas começam a trilhar uma caminhada de descobertas e interesse pelo assunto. Que recursos dispomos para garantir o acesso e aprendizado de estudantes com algum tipo de deficiência? Como promover uma educação inclusiva em todos os níveis? O que é de fato é uma educação inclusiva?

Essas interrogações se intensificam ao percebemos que estamos inseridos em uma população em que 12,75 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, de acordo com a nota técnica 01/2018, do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018)¹. O que representa 6,7% da população brasileira. Em relação ao grau de instrução desse universo, o Censo de 2010 indicava que 2,8 milhões de pessoas com deficiência possuíam o Ensino Superior completo, cerca de 6,6% da população em questão, com idade de 15 anos ou mais. Na faixa do ensino médio completo e Ensino Superior incompleto, havia em 2010, 7,4 milhões de pessoas, representando 17,67% das pessoas com alguma deficiência e com idade igual ou superior a 15 anos. Em outubro de 2012 (MEC, 2012), estudo publicado pelo portal do MEC sobre o acesso das pessoas com deficiência (PCDs) no Ensino Superior, apontava para o aumento de mais de 900% de matrículas de 2000 até 2010. No início deste período havia pouco mais de 2000 estudantes com deficiência, no Ensino Superior, já em 2010 havia mais de 20 mil matrículas de estudantes com deficiência no nível superior. Estes indicadores retratam e corroboram que o acesso e permanência de pessoas com deficiência (PCDs) no Ensino Superior se configuram como demandas e desafios para seres refletidos e investigados.

¹ Nota Técnica 01/2018 - A partir da releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington, considerando os mesmos dados coletados em 2010, porém adotando uma nova forma de interpretá-los, gerou um novo indicador, reduzindo de 23,9% para 6,7% o percentual de Pessoas com deficiência das 190.755.048 pessoas recenseadas em 2010.

De acordo com a Lei 13.146 denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), que buscou incluir sob o Estatuto da Pessoa com Deficiência toda a legislação prévia referente à acessibilidade, incluindo a educação para as Pessoas com Deficiência (PCDs). Segundo esta legislação,

[...] 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 (BRASIL, 2015a)

O acesso à educação em todos os níveis e ao longo de toda a vida é um direito de todos previsto pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Quanto ao acesso de Pessoas com Deficiência (PCDs), ao Ensino Superior, no entanto, encontramos referência em documento legal somente a partir dos anos 2000. Desde então, o discurso tem sido recorrente, o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência (PCDs), no Ensino Superior tem sido um desafio constante porque as instituições de ensino não contam com diretrizes específicas para o processo inclusivo. Os professores, da maioria dos cursos superiores, não têm formação pedagógica tampouco preparação prévia sobre as deficiências e suas implicações na formação em nível superior.

Completando, vemos que alunos com alguma deficiência, egressos da educação especial ou regulares com educação inclusiva, que contaram com algum tipo de apoio e/ou recurso até o ensino médio, se deparam com a total autonomia esperada para o nível superior de ensino. Como podemos constatar pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ambas já preconizavam a construção de uma sociedade inclusiva que promove a educação para todos, com respeito às diferenças e combate às atitudes discriminatórias. "Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: [...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política [...]" (UNESCO, 1994). No mesmo sentido, o art. 205 indica:

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 (BRASIL, 1988).

De fato, a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência é ampla, complexa e já existe há mais de quatro décadas, com a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975, que buscava internacionalmente a garantia e participação dessa população em todas as esferas sociais (ONU, 1975). Porém, perpassa explorar a inclusão social de forma geral, bem como a compreensão e conceituação da inclusão no campo da educação, as próprias concepções sobre as deficiências e as abordagens relativas à educação de pessoas com deficiência ainda dividida entre a corrente da educação especial e a educação inclusiva em escolas regulares. Percebemos que somente a partir da segunda metade do século 20 ocorre certa mobilização, visibilidade e esclarecimento da sociedade em relação à inclusão das pessoas com deficiência.

Segundo Sasaki (2003), durante muitos séculos as pessoas com deficiência eram consideradas inúteis, sem valor profissional e um peso para a sociedade. De modo geral, este tema sempre foi perpassado pelo preconceito e discriminação, denotando desconhecimento e intolerância em relação às diferenças. A forma como a sociedade reconhece as pessoas com deficiência acompanha os valores morais, filosóficos, éticos e religiosos, nas diversas culturas e em diferentes períodos históricos. De acordo com Pacheco e Alves (2007), resgatar o processo histórico sobre a questão da deficiência permite compreender a desvalorização social, mesmo que velada, das pessoas com deficiência. Ainda que haja uma trajetória de políticas públicas para inclusão social instituída em âmbito nacional e mundial, nas últimas décadas as evidências ainda revelam uma construção incipiente, de uma sociedade inclusiva.

Podemos afirmar que a garantia ao acesso é um primeiro passo, já acessibilidade e a inclusão representam passos adiante. Ao diferenciar acesso de acessibilidade temos que o primeiro versa sobre criar condições legais e direitos igualitários e o segundo refere às ações concretas que oferecem oportunidades para as pessoas com deficiência (MANZINI, 2008).

De forma mais específica, o escopo desta tese visa a relação entre a inclusão, pessoas com deficiência e a educação superior. Assim, partimos da

premissa de que promover a inclusão de pessoas com deficiência no nível superior, é mais do que permitir o acesso e o ingresso. Schneider e Ravasio (2014) resgatam as contribuições do sociólogo Norbert Elias acerca da inclusão de pessoas com deficiência, no Ensino Superior. Tal sociólogo considera que a formação do indivíduo é perpassada por processos de exclusão; logo, em relação à Universidade que está inserida em um contexto social que exclui, não seria diferente. Aqui está o maior desafio, o espaço educacional, que deveria ser universal e plural, repete o comportamento de exclusão social, mas é cobrado a se inserir na perspectiva de abertura e inclusão.

Na caminhada pela inclusão o aluno com deficiência encontra obstáculos na flexibilização, das propostas de escolarização, sendo que há uma imposição pela homogeneidade e padronização no ensino. No entanto, o aluno com deficiência precisa ter oportunidades para refletir e analisar criticamente sua própria concepção sobre a deficiência e a possibilidade para o envolvimento com a construção de uma nova ordem social (SCHNEIDER; RAVASIO, 2014).

A percepção sobre as pessoas com deficiência passou da marginalização para o assistencialismo e, posteriormente, para uma trajetória de integração e inclusão social (MAZZOTTA, 1998). No entanto, apesar desta evolução, quanto ao entendimento das deficiências, vemos que o processo em direção à inclusão não é linear. Amaral (1995) salienta que diferentes posturas e práticas discriminatórias convivem concomitantes com outras tantas atitudes inclusivas. Segundo Sasaki (1997) o processo de inclusão passa por quatro fases: exclusão, segregação, integração e a inclusão. Na fase da exclusão os portadores de deficiência são totalmente isolados do convívio social, tratados como incapazes, doentes. Na fase da segregação, são denominados como portadores de necessidades especiais e passam a ser atendidos em serviços especializados, ainda separados e confinados em instituições. Somente na fase de integração, as pessoas com deficiência, consideradas mais aptas, são colocados em escolas comuns e caso consigam acompanhar a turma, poderão permanecer e progredir. Por fim, na fase da inclusão, se busca a escola e empresa inclusivas, proporcionando condições necessárias e suficientes para a aprendizagem e desempenho profissional das pessoas com deficiência (SASSAKI, 1997).

Frente a este contexto, políticas públicas têm sido criadas, em busca de promover a Inclusão de Pessoas com Deficiência, desde a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975, até os dias de hoje. Como por exemplo, temos a Lei Brasileira da Inclusão, de 2015 e a Declaração de Incheon de 2015, em nível global. De acordo com Oliveira (2003, p. 60):

A conscientização de que a sociedade e a educação excluem, como excluem, por que excluem e a quem excluem pressupõe o 'anúncio' de um projeto de transformação da sociedade, de cujo o processo a educação faz parte, e de um processo de luta ético-política pela libertação dos oprimidos. A conscientização da exclusão aponta para a necessidade de a sociedade e a escola serem transformadas.

Neste processo de idas e vindas entre o reconhecimento da exclusão e a criação de políticas inclusivas, há uma longa trajetória e um vasto espaço para reflexão e discussão em busca de avanços. Segundo Oliveira (2009), a escola deve ser modificada para receber o aluno que apresenta necessidades educativas especiais. A política inclusiva vem ao encontro de uma educação democrática para todos, superando a dicotomia entre o ensino comum e a educação especial, permitindo assim, a progressão do estudante ao nível da educação superior. Para tanto, se faz necessário o envolvimento desde o governo federal, estadual e dos municípios, através das secretarias de educação até chegar às práticas nas instituições.

Nesta trajetória ainda se encontra espaço para muitos estudos, visto ainda ser um campo de muitos conflitos. Oliveira (2004) faz uma analogia entre a educação inclusiva e a revolução copernicana, ao transferir o foco vigente entre as pessoas com deficiência e a escola, passando da relação indivíduo para as instituições, da incapacidade para a potencialidade e do individual para a coletividade. A partir do contexto exposto e das inquietações, iniciamos a construção desta tese, que segundo Deslandes (2013)

[...] constitui a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam: de abstrações teórico-conceitual e de conexões com a realidade empírica, de exaustividade e síntese, de inclusões e recortes, e, sobretudo, de rigor e criatividade (DESLANDES, 2013, p. 30)

Assim, podemos dizer que a direção desta pesquisa é a de identificar caminhos para uma gestão inclusiva, com a implementação das diretrizes inclusivas

que viabilizem além do acesso, a acessibilidade, a permanência e o desenvolvimento das pessoas com deficiência na educação superior. No intuito de pensar a educação como a base para uma sociedade inclusiva, vemos a importância do papel das instituições universitárias, desde o princípio da produção de conhecimento, formação de profissionais capazes de implementar uma nova visão e o acolhimento às pessoas com deficiência com igualdade de oportunidades.

Chamamos atenção para o uso indiscriminado dos termos Ensino Superior e educação superior na literatura vigente, o qual se dá devido à época que foi publicado, bem como a abordagem e orientação de seus autores. Contudo, nossa compreensão diferencia os respectivos termos e faz a opção pelo termo Educação Superior, considerando seu sentido amplo, incluindo competências, cultura institucional, visto que o vocábulo educação nos remete à formação e desenvolvimento, incluindo também valores. Já a o significado de ensino, tem uma conotação mais restrita e nos remete à transmissão de conhecimento e informação.

Feitas tais considerações, a tese está organizada em 5 (cinco) capítulos. No primeiro, a introdução onde já contextualizamos a temática do estudo. Seguido do capítulo em que apresentaremos a relevância do estudo quanto aos aspectos científico, pessoal-profissional, social e educacional. No terceiro capítulo, temos o referencial teórico, abordando os conceitos relacionados à inclusão, pessoas com deficiência e educação superior. O quarto capítulo, aborda os procedimentos metodológicos, caracterizamos o estudo e situamos o percurso percorrido para a efetivação da investigação em pauta. O quinto apresenta a análise dos resultados, seguido das considerações finais. Por fim, são listadas as referências, e apresentados os apêndices.

2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduz à obtenção de novos conhecimentos. A relevância prática do problema está nos benefícios que podem decorrer de sua solução. (GIL, 2008, p. 35).

Segundo Gil (2008) a escolha de um problema a ser investigado conduz a indagações, as quais não estão imunes às influências e contradições sociais. Assim, é preciso verificarmos a relevância, oportunidade e comprometimento, quando da delimitação de um problema. A relevância desta tese se justifica sob quatro justificativas: Pessoal, Científica, social e Educacional, que serão apresentadas a seguir.

2.1 Justificativa Pessoal e Profissional

A importância de se fazer o resgate da trajetória pessoal e profissional do pesquisador advém de seu comprometimento com a escolha do tema e a formulação do problema. De acordo com Gil (2008), mesmo que esta aparente total autonomia e foco estritamente científico, existe uma parcela de comprometimento pessoal, visto que os padrões culturais e filosofias de vida geram engajamento nesta escolha. Nesse sentido, vemos que "A ideologia do pesquisador pode influenciar significativamente na escolha do problema" (GIL, 2008, p. 36). Diante disso, conhecer a história e as influências profissionais do pesquisador justifica e traz relevância ao estudo.

Em relação à trajetória pessoal e profissional, a autora possui graduação em Psicologia, tendo trabalhado por quase uma década com processos de recrutamento e seleção, e acompanhado neste período, a implantação da lei nº 8.213 (BRASIL, 1991) de contratação de Deficientes nas Empresas, também conhecida como a lei de cotas para empresas. Desde então, questões como acesso, acessibilidade e inclusão tomaram espaço no mercado de trabalho, a fim de receber, acolher e incluir pessoas com deficiência. De outro lado, entendemos o pouco acesso à educação regular e profissionalizante como uma barreira para a população com deficiência.

Posteriormente, a pesquisadora, ao ingressar como docente na educação superior, passou a ter maior contato com acadêmicos com deficiência, o que lhe permitiu um novo olhar sobre as potencialidades de cada um. Durante esse período, a mesma participou da implantação do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), responsável, dentre outras atividades, pelo processo de inclusão e permanência dos acadêmicos com deficiência, junto a Instituição onde estava vinculada.

Em 2015, a autora ingressou ao grupo de pesquisa chamado *Gestão Educacional nos Diferentes Contextos* e iniciou sua caminhada como pesquisadora em seus temas de interesse, suas indagações sobre os processos de inclusão e permanência das pessoas com deficiência (PCD). O pensar sobre, passa a ser um foco de investigação científica para o estabelecimento de uma cultura inclusiva, possibilitando uma adequada gestão educacional neste sentido. Esta vontade desencadeia a busca pela relevância científica e o mapeamento dos estudos e conhecimentos já desenvolvidos.

2.2 Justificativa Científica

Quanto à justificativa científica podemos dizer que através deste estudo, pretendemos ampliar a compreensão e construir novos conhecimentos sobre nossa temática, além de idealizar uma educação inclusiva. Para tanto, realizamos um levantamento referente a literatura da área e das pesquisas desenvolvidas e publicadas. É preciso averiguar quais os problemas já investigados e quais as respostas obtidas, quais lacunas e contradições persistem (GIL, 2008).

Na busca pela justificativa científica, procedemos com um levantamento sobre literatura referente aos descritores que designam o problema a ser investigado. Aplicamos os conceitos de Bardin (2016) para constituição de um corpus investigativo, que segundo a autora trata-se de um conjunto de documentos a serem submetidos aos procedimentos de análise. Para tanto, foram observadas e seguidas as quatro regras apresentadas por Bardin (2016): exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Quanto à regra da exaustividade, esta prevê que todos os documentos, inseridos no critério de delimitação, como o tipo de documento e período, devem

ser analisados, sem que haja seletividade, escolha ou retirada de documentos por qualquer outro critério (BARDIN, 2016). Os critérios para a delimitação deste levantamento foram os descritores Pessoa com Deficiência, Educação Inclusiva e Ensino Superior, primeiramente, publicados no período entre 2013 e 2017 para a realização da tese e posteriormente, fizemos uma nova varredura complementar acerca do período entre 2018 e 2019. No quadro 1 apresentamos o total de materiais selecionados entre 2013 e 2019.

Realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e nas reconhecidas bases de dados Scielo², portal da CAPES³, Pubmed⁴, Pepsic⁵ e BVS⁶. Desse modo, atendendo o critério da exaustividade, pois estabelecemos diversas fontes de busca, físicas e digitais (BARDIN, 2016). Realizamos o levantamento dos trabalhos científicos inicialmente adotando os descritores Educação Inclusiva; Ensino Superior e Pessoa com Deficiência, mas, de acordo com os resultados encontrados utilizamos sinônimos ou variação, como forma de ampliar o escopo da busca. A substituição da expressão Educação Inclusiva pelo termo Inclusão; ou ainda a supressão do termo Pessoa com Deficiência, adotando apenas Inclusão e Ensino Superior, apresentaram maiores possibilidades nos resultados. Para as bases de consulta internacionais, cuja consulta é no idioma inglês, os descritores utilizados foram *Inclusive Education*, *Person with Disability* e *Higher Education*, e para ampliar as possibilidades de buscas, realizamos a substituição de *Inclusive Education*, por apenas *Inclusion*. Esta etapa, de caráter quantitativo está representada por um quadro demonstrativo das publicações encontradas.

Quadro 1 - Levantamento de literatura prévia do período de 2013/2019

Base de Dados	Descritores	Total de Publicações
BDTD	Pessoas com Deficiência, Educação Inclusiva, Ensino Superior	69

² Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>.

³ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

⁴ Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>.

⁵ Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>.

⁶ Disponível em: <http://brasil.bvs.br>.

CAPES	Pessoas com Deficiência, Educação Inclusiva, Ensino Superior	64
SCIELO	Pessoas com Deficiência, Educação Inclusiva, Ensino Superior	105
PubMed	Inclusion, Person with disability, Higher education	40
BVS	Pessoas com Deficiência, Educação Inclusiva, Ensino Superior	4
PEPSIC	Pessoas com Deficiência, Educação Inclusiva, Ensino Superior	5
Total de Publicações encontradas		287

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2019).

Quanto à Regra da Representatividade, Bardin (2016) afirma que devemos ter uma atenção rigorosa para a relevância dos documentos e a composição da amostra. Neste sentido realizamos a criteriosa seleção do material, buscando aderência ao tema desta pesquisa, que é a Educação inclusiva para as Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. Nesta etapa, foram excluídos os documentos repetidos e aqueles que não apresentavam aderência ao tema. A terceira regra, da homogeneidade igualmente se deteve a selecionar material que pudesse ser aproveitado de acordo com o critério da conexão com o objeto de estudo.

Por fim, a regra da pertinência auxiliou a aplicar certo rigor na escolha dos materiais, que devem ser adequados, como material de pesquisa correspondente ao objetivo da pesquisa (BARDIN, 2016). Após leitura criteriosa dos resumos e a partir do critério de exclusão, considerando as regras de Bardin chegamos ao total de quarenta e uma (41) publicações e, referente ao período de 2013 e 2019 conforme demonstrado no quadro 2.

Quadro 2 - Estudos prévios sobre o tema

Autor/ Ano	Ideia Central
BREDA, Davieli Chagas 2013	DISSERTAÇÃO: Estudo de Caso sobre inclusão de aluno surdo em curso de Mestrado. O estudo mostra que deveria haver uma maior articulação entre todos os envolvidos no processo.
LACERDA, Guilherme Brito de 2013	DISSERTAÇÃO: O estudo aponta que os documentos oficiais das instituições ainda precisam ser melhor trabalhados quando enfocam questões de acessibilidade, sobretudo no estabelecimento de metas e prazos mais concretos. Alguns PDIs estudados já se encontram mais trabalhados, mas ainda carecem de prazos mais definidos. As outras instituições demonstram amadorismo ao tratar do tema de forma esporádica, sem objetivos estabelecidos diretamente no PDI, hoje principal balizador dos

	investimentos, sem o qual praticamente qualquer ação estará fadada à invisibilidade.
ALENCAR, Paula Maciel Mourão de 2013	DISSERTAÇÃO: avaliar a acessibilidade física e pedagógica na UFJF, assim como propor melhorias nas condições de acessibilidade na instituição. o plano de ação educacional (PAE), por sua vez, traz propostas de ações que visam à melhoria da acessibilidade física, pedagógica e atitudinal no âmbito da universidade.
DUARTE, Emerson Rodrigues; et al 2013	Levantamento do número de alunos auto-declarados com deficiência em processo de inclusão no Ensino Superior nas instituições públicas e privadas de Juiz de Fora. Isso possibilitou o entendimento do processo de dificuldades, luta e superação desses estudantes até a chegada ao Ensino Superior. Esta questão tem sido importante para dar assistência aos profissionais envolvidos na ação pelo direito das pessoas com deficiência e o acesso dos mesmos, em especial, no meio educacional.
SANTOS, Cristiane da Silva 2013	TESE: pesquisa analisa a organização das Instituições Federais de Ensino Superior Ifes, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Os resultados encontrados não permitem afirmar que as Ifes são inclusivas, uma vez que prevalece no interior delas um movimento, ainda integracionista, que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário.
GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da 2014	Este estudo teve o objetivo de identificar o nível de satisfação dos alunos com deficiência no Ensino Superior, através de um instrumento construído pela pesquisadora. A pesquisa constatou que o instrumento serve para avaliar os rumos que a universidade está tomando com relação à garantia do acesso e permanência desse alunado.
SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Syham Kafka Vitorino 2014	O artigo considera a necessidade de construir espaços de inclusão, de dialogicidade, para atingir o fazer parte cidadão, como defendeu Paulo Freire.
MACHADO, Edileine Vieira 2014	Autora relata a experiência exitosa de um caso de inclusão de pessoa com deficiência no Ensino Superior e atribui os resultados favoráveis, ao envolvimento de todas as áreas e pessoas na promoção da inclusão.
ALMEIDA, Ianara Alves de 2014	DISSERTAÇÃO: A pesquisa focaliza as ações da gestão pedagógica e da gestão administrativa. No que diz respeito ao exame dos espaços físicos, com o objetivo de identificar a implementação das políticas inclusivas inseridas na educação brasileira. Os resultados apontam que a inclusão educacional tem se mostrado mais presente no discurso do que nas ações. Considerando, entretanto, a inclusão como um processo, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a construção de um modelo de política educacional inclusiva na instituição e para o avanço nas discussões e novos estudos em torno desta temática.
BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli 2015	A pesquisa analisou como estudantes de cursos stricto sensu, com deficiência, identificam as condições de acessibilidade no contexto universitário. Verificou que as universidades investigadas estão buscando tornar o contexto mais acessível, porém, ainda distante das recomendações legais. Os entrevistados revelam que na pós-graduação as suas necessidades específicas foram mais bem atendidas que nos cursos de graduação

CIANTELLI, Ana Paula Camilo 2015	DISSERTAÇÃO: A pesquisa, além de estudar o programa Incluir e a função do Núcleo de acessibilidade, identifica e discute as ações da Psicologia e seu papel nos núcleos de acessibilidade, em prol da participação de pessoas com deficiência nas IFES. Procurou compreender como contribuir para a remoção de barreiras, em particular as atitudinais, no contexto universitário, e para um fazer comprometido com projetos sociais e políticos, com vistas à garantia da cidadania.
MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena 2016	"[...] uma análise crítica da legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal." (MELO; MARTINS, 2016, p. 259). Autores apontam para a existência de um leque expressivo de normativas, no contexto brasileiro, os quais não são garantia da prática. Se faz necessário o investimento na conscientização para a remoção das barreiras visando a plena participação das pessoas com deficiência.
OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de; et. al 2016	Revisão de publicações entre 2005/2014 sobre inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Autores concluem que o tema educação inclusiva é mais estudado em relação às crianças. Em relação às pessoas adultas, com deficiência o foco de atenção está mais na saúde e não da educação inclusiva.
FERNANDES, Zenilda Botti 2016	A inclusão é um processo coletivo e a universidade deve ocupar o espaço de produção de conhecimento e transformação de pessoas, partindo da premissa de ser um espaço plural e de respeito à diversidade.
CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira 2016	Artigo analisa as ações promovidas pelo programa de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades federais, denominado Incluir. O estudo constata que ainda se faz necessário o investimento em ações para transpor as barreiras para que os estudantes com deficiência possam participar ativamente do ambiente acadêmico.
DOMINGUEZ, Sandra Lucia Arizabaleta; OCHOA, Andrés Felipe Cubillos 2016	O artigo analisa a política de educação superior inclusiva da Colômbia e os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na identificação das barreiras de aprendizagem e a promoção de estratégias que garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Os achados apontam para a necessidade de reflexão para que as instituições possam propor uma gestão inclusiva e participativa.
NUNES, Vera Lucia Moreira; MAGALHÃES, Iáudio Marcio 2016	Estudo comparativo sobre inclusão, entre universidades federais. Universidade atendem às recomendações legais, porém estão em momentos distintos quando a trajetória da inclusão propriamente.
AMORIM, Érico Gurgel; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; GUIMARÃES. Jacicleide 2016	O artigo mapeia, no período de 1960 a 2015, os componentes curriculares dos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que versam sobre a deficiência em seus diversos contextos, e também, discorre sobre de que modo o tema da deficiência e suas concepções foram retratados nestes currículos. Os resultados expressam crescente aumento na oferta de componentes curriculares com foco na deficiência no período em estudo, notavelmente nas áreas de educação e libras. Também indicam mudanças nas denominações atribuídas ao sujeito com deficiência, bem como nas concepções e paradigmas correlatos presentes nos componentes curriculares.
CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico 2016	O artigo propõe buscar o entendimento do processo de inclusão de universitários com deficiência em cursos presenciais de Graduação em Educação Física da cidade de Maceió/AL. Os autores concluem que, embora o processo de inclusão esteja em andamento e a participação do universitário/a com deficiência na Educação Superior seja mais expressiva do que era anos atrás, a sua permanência ainda está associada aos seus

	próprios esforços e à ajuda de colegas de classe. Essa condição era decorrente das inúmeras barreiras que se mantém presentes no espaço educacional.
FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva 2016	A pesquisa focou a percepção de alunos com deficiência, da Universidade de Algarve, sobre a inclusão no Ensino Superior. Constatou que ainda há pouco conhecimento sobre o tema diversidade e inclusão entre os docente e alunos e os serviços de apoio ofertados para o auxílio a inclusão, carecem de eficácia. O estudo concluiu que há necessidade de se promover uma cultura inclusiva que previna preconceito e favoreça a autonomia e a cidadania.
PALMEROS Y ÁVILA, Guadalupe; GAIRÍN SALLÁN, Joaquín 2016	Este artigo busca explorar o sentido da plena integração dos estudantes com deficiência, no Ensino Superior. Apresenta os aspetos concretos e contextuais que estão presentes nas universidades mexicanas e espanholas e constata que ainda se faz necessário ultrapassar alguns fatores que, apesar de tudo, persistem e limitam a eficácia da atenção à diversidade, tal como a integração das pessoas com deficiência.
URBAN, Ana Lidia Penteado 2016	DISSERTAÇÃO: analisar o acesso e a permanência no Ensino Superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos. Instituições de Ensino Superior, Núcleos de acessibilidade, coordenação de curso e por professores que propiciaram ações que atenderam às necessidades dos educandos, buscando promover condições de permanência, assim como mencionado por documentos oficiais. Mas o alunado ainda tem a percepção do enfrentamento de barreiras.
FREITAS, Marcia Guimarães de 2016	DISSERTAÇÃO: A pesquisa analisa as estratégias dos dispositivos de seguridade, a inclusão e do PDI. Constatou que são fortemente atravessados pelos discursos empresarial e educacional; e, articulados para alcançar objetivos comprometidos com a sociedade neoliberal, na qual as IES são constituídas e se constituem, numa relação de imanência. Constatou que a inclusão, sob os efeitos do processo histórico, se torna, na atualidade, um imperativo do Estado e chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Constatou também, que, na UFU, esse imperativo inclusivo se verifica nos documentos (PIDEs) de duas maneiras: através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes.
EMONG, Paul; ERON, Lawrence 2016	Em meio a um contexto de investimento para uma Educação Inclusiva, Uganda conta com a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD). O estudo destaca o Art. 24, da convenção, que exige do estado a igualdade de oportunidades de ensino para todas as pessoas com deficiência em todos os níveis. Apesar disso, evidências de exclusão e discriminação nas instituições de Ensino Superior, desde a admissão, serviços prestados e oportunidades acadêmicas. A conclusão do estudo aponta para a necessidade de um investimento em políticas institucionais e diretrizes sobre serviços de apoio aos alunos com deficiência, a partir da parceria com as próprias organizações deste público, para planejar possibilidades reais de inclusão.
MOSIA, Paseka; PHASHA, Nareadi 2017	O estudo objetivou examinar o acesso de pessoas com deficiência nos cursos superiores da Universidade de Lesoto. Os resultados da investigação apontaram para inconsistências no processo de inclusão, desde os processos de admissão, passando pelas estratégias de ensino e serviços de apoio, demonstraram fragilidades no que se refere a uma educação inclusiva. As conclusões indicam a necessidade de esforço conjunto entre a administração e demais áreas para criar oportunidade de sucesso para os alunos com deficiência.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana; COSTA, Fabiane Adela Tonetto 2017	A pesquisa apurou os seguintes obstáculos, para os quais se propuseram possíveis estratégias de superação: 1) concernentes a aspectos institucionais, tendo como estratégia o investimento no ingresso e na permanência do aluno cego; 2) concernentes a relações com professores, tendo como estratégia a adoção de posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego na educação superior.
ZARATE-RUEDA, Ruth; DIAZ-OROZCO, Sonia Patricia; ORTIZ- GUZMAN, Leonardo 2017	O artigo salienta que apesar dos progressos significativos realizados até agora, as universidades devem promover diretrizes institucionais capazes de articular o trabalho participativo com a comunidade educativa envolvida na realidade social dos estudantes com deficiência, bem como os princípios de acessibilidade e comunicação.
PERON, Lucélia 2017	DISSERTAÇÃO: conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Observamos que os alunos com deficiência estão nas IES e necessitam de apoio durante o acesso e a permanência. As ações têm sido realizadas pelas diferentes esferas das IES, porém esses alunos ainda têm encontrado barreiras para sua efetiva permanência.
COUTINHO, Rosalba Lima. 2018	DISSERTAÇÃO: formação continuada do docente na perspectiva da educação especial. Concluem que é necessário que as IES estabeleçam diálogos com os outros níveis de ensino, instigando novos debates e proposições políticas que motivem mais efetivamente a continuidade dos estudos pelos alunos com deficiência. A universidade, pela via de uma política institucional que comporte a garantia de espaços comuns de diálogo e de formação docente, poderá contribuir para/na legitimação de movimentos que ressignifiquem as concepções e as práticas de ensino, garantindo uma educação de qualidade social para todos.
SANTOS, Isabela Samogim, 2018	DISSERTAÇÃO: analisa os processos de resiliência em universitários com deficiência, considerando quais práticas de inclusão escolar podem configurar fatores protetivos. Conclui que as universidades podem ser um espaço de proteção e, portanto, promotora de processos de resiliência para jovens universitários com deficiência. Apesar disso, a pesquisa teórica e o trabalho empírico revelaram que existem práticas excludentes nas universidades, por isso ainda persistem práticas desalinhadas aos pressupostos da educação inclusiva.
BATISTA, Diego de Morais, 2018	DISSERTAÇÃO: o trabalho desenvolvido pelo Setor de Acessibilidade da UFTM, bem como suas dificuldades e necessidades de investimentos para otimização dos serviços prestados.
MARTINS, Sandra Eli Sertório de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo, 2018	Este texto descreve, criticamente, as taxas de matrícula na graduação de estudantes com deficiência em três instituições públicas de ensino superior do país. Percebeu-se que o número de matrículas ainda é baixo, demonstrando a necessidade de investimentos em políticas afirmativas e institucionais, para garantir a participação desse segmento na universidade pública.
SILVA, Kele Cristina da; OLIVEIRA, Sandra Martins Eli Sartoreto de; LEITE, Lúcia Pereira Leite, 2018	Este texto tem como objetivo descrever e analisar as contribuições do uso de um instrumento fornecido pelo INEP / MEC para identificar esse público em um contexto universitário. Embora os achados deste estudo tenham revelado que o instrumento de coleta indicado pelo INEP / MEC permitia mapear dados do público da educação especial nessa modalidade de ensino, verificou-se que o uso de terminologias, sem explicitar as características do público-alvo, corroborou uma supervalorização indicação de incapacidade pelos entrevistados. Apesar dessas constatações, este tipo de estudo afirma

	que o fornecimento de políticas públicas para esse fim ajudou a desmistificar o anonimato das pessoas com deficiência no ensino superior.
FLEMING Bairbre, TONGE Julie., 2018	A Universidade de Dublin foi a primeira a adotar o modelo de integrado, reconhecendo que os serviços especializados não podiam suportar adequadamente o crescente número de estudantes que declaram uma deficiência e que era necessária uma abordagem completa da faculdade. Este artigo descreve as mudanças oportunistas em uma estrutura de apoio ao estudante que consolidou a integração e aprimorou os apoios para estudantes com deficiência em uma grande universidade irlandesa.
ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia, 2018	Discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira, com especial foco nos sentidos mobilizados por esta inclusão nos discursos ali circulantes. Com as análises empreendidas, identificamos falhas nos dados oficiais sobre a presença de alunos com deficiência na educação superior brasileira, relacionadas tanto a ausência de mecanismos para levantamento desses dados na instituição base, quanto ao não reconhecimento da condição de deficiência por parte dos alunos que a possuem. Já em relação aos sentidos de sua inclusão, esta tem sido avaliada pelos sujeitos da educação superior enquanto presença ou enquanto provimento de condições de acessibilidade arquitetônica, indicando um despreparo e um desconhecimento para o provimento de condições de permanência para este aluno na educação superior, perpetuando barreiras à sua participação em igualdade de condições.
POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida, 2018	A pesquisa buscou investigar e analisar a percepção de professores de uma universidade sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência. Os dados coletados em um questionário indicaram que os professores têm uma percepção favorável do processo de inclusão; no entanto, reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação na área é incipiente, o que os leva a sentir insegurança e falta de preparo. A instituição também foi uma abordagem de crítica por parte dos professores.
TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Silvia, 2018	Descrever a atuação de um núcleo de apoio ao discente e docente (NADD) de dois Centros Universitários do município de São Paulo. Os resultados do programa têm promovido, além da conscientização ampla de toda comunidade acadêmica, o favorecimento da inclusão e da permanência destes estudantes em um ambiente receptivo, inclusivo e legítimo.
BRUNHARA, Jane Assuncao et al. 2019	O estudo investigou as atitudes sociais de professores e alunos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, analisando os resultados segundo sexo, idade e área de conhecimento, comparando e correlacionando com o acordo sobre o questionário. Os resultados revelaram a necessidade de aprofundar os estudos sobre variáveis que possam influenciar as atitudes sociais relacionadas à inclusão e permanência desses indivíduos nas instituições de ensino superior.
SANTOS, Cleibianne Rodrigues dos, 2019	DISSERTAÇÃO: A pesquisa mostrou que as políticas inclusivas podem contribuir para diminuir os impactos das desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos considerados com deficiência auditiva e possibilitam o desenvolvimento de práticas de ampliação da participação desse grupo de pessoas na vida social, em especial no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, porém, isso dependerá da efetiva implementação destas políticas
MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha, 2019	TESE: Analisa e identifica a concepção dos professores do Ensino Superior com relação ao acesso e permanência das pessoas com deficiência no curso de Ed. Física. É através da colaboração dos agentes envolvidos no processo pedagógico dos alunos com deficiência, dentre eles a gestão acadêmica,

	professores regentes, professores de apoio, discentes, familiares dos alunos com deficiência e se possível auxílio multidisciplinar, é que poderá se construir uma instituição de ensino que agregue no seu cotidiano acadêmico os princípios da educação inclusiva, que buscam fortalecer o respeito à diversidade corporal.
BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; ALMEIDA, Maria Amélia, 2019	Objetiva avaliar o nível de satisfação de estudantes da educação inclusiva de quatro Universidades Públicas brasileiras e analisar suas atitudes frente às condições oferecidas pelas IES. Conclui que as IES precisam melhorar em todos os âmbitos de satisfação com vistas a permitir maior ingresso e a permanência desses estudantes, de modo que aumentem os níveis de satisfação no Ensino Superior de Pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2019).

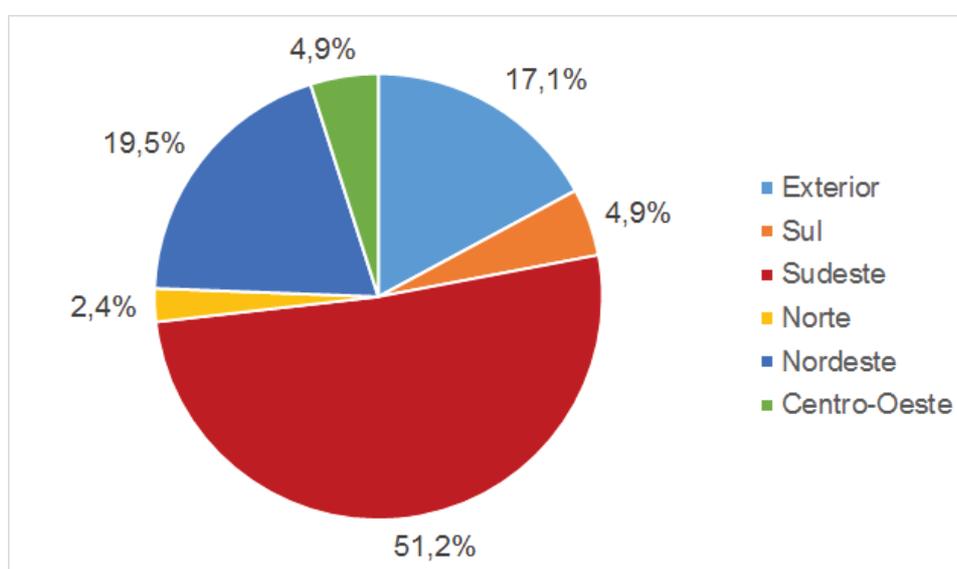
A partir de uma análise mais aprofundada dos resumos dos artigos, teses e dissertações selecionados, constatamos que nas últimas décadas, ou a partir dos anos 2000 houve um investimento em normatizar e promover a todos, o acesso em todos os níveis educacionais, o que converge com os direitos preconizados na Declaração de Salamanca e demais políticas posteriores. Podemos então, verificar a existência de documentos legais que buscam garantir a integração da pessoa com deficiência no Ensino Superior, tanto a nível nacional como internacional. Percebemos que estudos desenvolvidos em diferentes países, como na América Latina e Europa, denotam questionamentos e desafios similares e convergentes.

Os estudos abordam alguns tópicos relevantes e recorrentes nos diferentes contextos e ambientes estudados. O principal ponto que ainda permeia a discussão, é a implementação, na prática, de documentos, normativas e políticas, tanto nas Universidades Federais como nas particulares e comunitárias. Os estudos versam sobre a expressiva consolidação do acesso das Pessoas com deficiência no Ensino Superior, porém sem a mesma repercussão no campo das práticas em relação a medidas de permanência. Os achados da pesquisa convergem para a necessidade de ações partilhadas pelos diferentes setores e instâncias das Instituições, ou seja, o desafio está em promover uma cultura para a inclusão, pois os relatos de sucesso, ainda estão apoiados na cultura da superação individual, e ações pontuais de determinado grupo de apoio.

Ao situar geograficamente as publicações encontradas durante a revisão de estudos científicos percebemos uma predominância da região sudeste, com 51,2% dos trabalhos (em número de 21), seguida pela região nordeste, com 19,5% (08 produções). Após, encontramos a região centro-oeste e sul, dois estudos de cada

uma, o que corresponde a 4,9%. Chama a atenção o baixo número de trabalhos localizados na região norte com apenas 2,4% (01 produção). Do total de 41 trabalhos com aderência ao tema da pesquisa, 17,1%, ou seja, 07 produções, são de pesquisadores do exterior, dos quais: um é de Uganda; um de Roma; um da Irlanda; um do México; um da Colômbia; um do Chile e um de Portugal. Verificamos, portanto, que a inclusão também é preocupação de estudiosos, internacionalmente. Para representar os dados narrados, elaboramos o gráfico 1, que segue:

Gráfico 1 - Situação geográfica dos descritores



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2019).

Tais análises corroboram a relevância científica e pertinência do investimento no campo da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Porém também evocam para o desafio em relação às barreiras atitudinais, ainda sustentadas pela cultura e valores discriminatórios e excludentes que permeiam a sociedade como um todo. Outro ponto que desperta a relevância para o estudo vem da constatação de que a região sul apresentou um dos menores percentuais de publicações dentre os documentos coletados, reforçando a existência de uma demanda reprimida acerca da reflexão e investigação sobre como tem sido o processo de inclusão das PCD na educação superior.

2.3 Justificativa Social

Segundo Gil (2008), a justificativa social para um estudo pode ser compreendida também como a relevância prática da pesquisa. Ou seja, a quem esta pesquisa poderá servir, a quem beneficiará e quais as consequências para o grupo. Dessa forma,

A relevância social de um problema está relacionada, indubitavelmente, aos valores de quem a julga. O que pode ser relevante para um, pode não ser para outro. Entretanto, essa discussão torna-se importante à medida que ajuda a explicitar as direções possíveis de uma investigação e suas diferentes consequências (GIL, 2008, p. 35)

Sendo assim, quanto a relevância social almejamos que essa pesquisa possa contribuir para compreensão do tema e fomento à formação acadêmica, em nível superior para as pessoas com deficiência (PCD), como um avanço da sociedade para a etapa de inclusão.

Pensar um passo além da integração, que prevê apenas a inserção dessa população em espaços compartilhados e comuns da sociedade, ou seja, promove a igualdade responsabilizando a pessoa com deficiência a se moldar ou "se superar" para conseguir usufruir dos direitos de cidadão. Pensar de forma inclusiva é mudar o foco, é compreender as diferenças e a diversidade, além de promover a igualdade de oportunidades através da mudança do meio ambiente e da sociedade para acolher as pessoas com deficiência.

A possibilidade de promover a educação inclusiva para as pessoas com deficiência, não apenas contribui para este público, mas também gera conhecimento sobre a diversidade. Constatamos que a elaboração de documentos legais e a criação de políticas públicas desperta a reflexão, mas não a prática, ou a mudança de valores para a sociedade. Esforços individuais têm levado a *cases* de sucesso pontuais.

Aqui cabe o destaque para as contribuições esperadas às Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), visto que foram nosso foco de investigação. Segundo Bittencourt (2014), as ICES tiveram suas origens nas escolas comunitárias trazidas pelos imigrantes europeus, como forma de suprir um déficit educacional nas novas comunidades da colonização. Suas raízes vêm da

cultura dos imigrantes, que procuravam suprir serviços indispensáveis à coletividade.

Apesar de não figurar como uma categoria administrativa estratificada pelo INEP, em 2010 essas instituições eram denominadas de "comunitárias, confessionais e filantrópicas". Em 2013, ao ser promulgada a lei 12.881 instituiu a categoria das não lucrativas e pertencentes à sociedade civil, que não se enquadram nem na categoria de ensino público, nem privada com fins lucrativos, denominando-se "Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) (BRASIL, 2013).

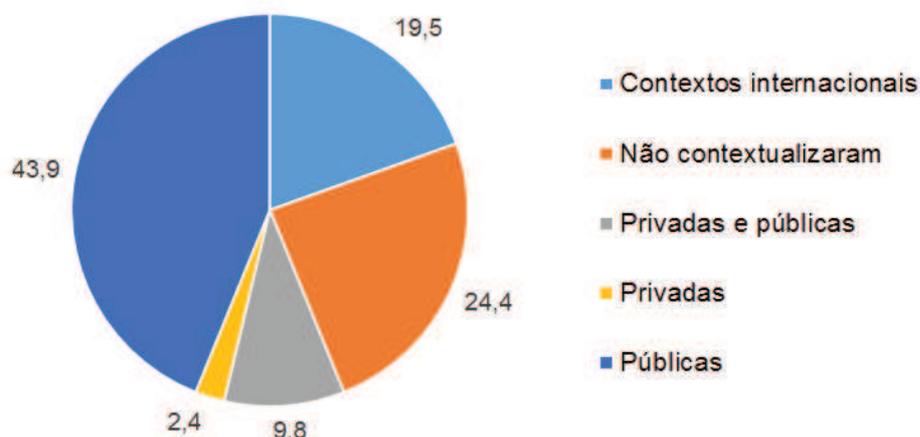
A instituição comunitária tem como premissa o reinvestimento integral de seus ganhos em atividades e projetos, como forma de sustentabilidade. Além disso, tem como essência o compromisso com a sociedade onde estão inseridas, buscando atender às demandas locais (BITENCOURT, 2014). Atualmente, no Brasil contamos com a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC), localizada em Brasília e que congrega 68 instituições; a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), com 16 instituições afiliadas, no Estado de Santa Catarina e, no Rio Grande do Sul, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), com 15 instituições associadas.

Diante dessa breve contextualização acerca das Instituições Comunitárias podemos inferir que a temática da Inclusão de Pessoas com Deficiência tem forte aderência às finalidades e compromissos dessa categoria, bem como a relevância que este estudo pode agregar às ICES. No gráfico 2 apresentamos um levantamento a partir das publicações investigadas e já exploradas no item anterior. Aqui apontamos para mais uma análise que vem ao encontro da justificativa social. Das 41 publicações analisadas, a partir do recorte do período, desde 2013 e segundo os descritores delimitados para essa pesquisa, encontramos que 43,9% dos estudos focam os processos de inclusão de PCD, nas instituições públicas, 24,4% não contextualizaram a categoria administrativa⁷; 19,5% apontam para os contextos internacionais. Do restante, 9,8% dos estudos envolvem instituições

⁷ Este termo foi adotado conforme censo da educação superior, referindo-se a instituições que não indicam ser públicas, nem privadas.

públicas e privadas, e apenas 2,4% focam em instituições privadas, mas sem nenhuma menção às comunitárias.

Gráfico 2 - Publicações por categoria administrativa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019)

A verdadeira contribuição social da pesquisa proposta está em semear a cultura inclusiva, como meio de alavancar a derrubada das barreiras atitudinais permeadas pelos preconceitos e desconhecimento. Assim, poderemos promover a inclusão em seu significado real e não apenas a integração de pessoas pela força da lei e, conseqüentemente, a necessidade de preenchimento de cotas.

2.4 Justificativa Educacional

Por fim, quanto à justificativa educacional, indicamos a necessidade de trazer à tona a reflexão, discussão e preparação da Universidade para acolher alunos com deficiência. Desde a década de 1990, tem-se investido no processo da educação inclusiva através dos Princípios da Declaração de Salamanca⁸, a qual prevê que:

O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de

⁸ Elaborada e adotada pela Assembleia Geral da Conferência Mundial em Educação Especial em Salamanca/ Espanha em 1994, contando com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos.

transição, apoio à entrada no Ensino Superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e a activos das respectivas comunidades [...] (UNESCO, 1994, p. 13)

Este movimento, promoveu o aumento de estudos e investigações sobre a inserção de estudantes com Necessidades Educativas Especiais nas instituições de ensino regular. Do mesmo modo, o Ensino Superior vem, desde então, se deparando com um expressivo aumento de demandas, porém, sem uma produção científica para amparar e orientar este processo. Segundo Moreira (2003), as investigações nesta área estavam ligadas ao Ensino Superior com uma preocupação maior na formação de profissionais para uma educação inclusiva, mas não ainda uma atenção sobre o acesso e inserção desses alunos no Ensino Superior.

Principalmente a partir dos anos noventa, o acesso de pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais no Ensino Superior tem se intensificado. Conforme já citado anteriormente, dados do IBGE (2012), apontavam mais de 20 mil matrículas de pessoas com deficiência no nível de Ensino Superior em 2010. Conforme Moreira (2003), este contexto indica o compromisso da universidade em se organizar para implementar respostas educativas que respeitem as diferenças individuais. Não basta romper apenas com as barreiras arquitetônicas, é preciso vencer também as atitudinais, desenvolver e capacitar profissionais, bem como rever processo de ensino e avaliação.

A participação da autora/pesquisadora no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos tem funcionado como um laboratório de análise, pesquisa e geração de conhecimento acerca da temática. Assim, a justificativa social se dá pela geração de conhecimento original e sua divulgação, contribuindo com o desenvolvimento da Universidade em relação a uma educação inclusiva e para todos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

[...] costumamos aconselhar aos que se aventuram a fazer um projeto de pesquisa que, quando formulam um objeto de estudo, a seguir conceitue, detalhadamente, cada um dos termos que o compõe. (MINAYO, 2013, p. 19)

Neste capítulo será apresentado o resumo das discussões já realizadas por autores considerados referência acerca dos conceitos chave que norteiam esta tese e que serviram de embasamento para o desenvolvimento das indagações que foram propostas. Ao se referir à Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na Educação Superior cabe uma contextualização e delimitação preliminar dos termos inclusão, pessoa com deficiência (PCD) e Educação Superior, como forma de esclarecimento e compreensão da temática, bem como as correntes teóricas que foram utilizadas para fins dessa pesquisa. O quadro a seguir resume a trajetória conceitual percorrida e os autores primários e secundários escolhidos para nortear esta tese.

Quadro 3 - Síntese conceitual

Conceitos Norteadores	Autores Clássicos - Primários	Autores Contemporâneos - Secundários
Inclusão	Adorno (1969); Ainscow (2009)	Beyer (2010); Crochík (2015);
Pessoa com Deficiência	Sasaki (2004); Skliar (1997)	Benjamin (2005); Echeverría (2001); Canguilhem (2011); Silva e Costa (2015); Carvalho (2009)
Educação Inclusiva	Vygotsky (1997); Freire (1987; 1996; 2001); Mittler (2005)	Mazzotta (1998); Mantoan (2015); Glat e Pletsch (2012)
Cultura Inclusiva/ Direitos Humanos	Foucault (2010a; 2010b; 2010c; 2014); Echeverría (2001); Ainscow e Booth (2011)	Jacobo (2015); Freitas; Fossatti; Kortmann (2017)
Gestão Educacional	Lück (2017); Paro (2017); Libâneo (2003; 2013)	Colombo (2013); Silva e Diniz (2017)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2018).

3.1 Inclusão

Como se ensina a aceitação das diferenças? [...] deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento (ECO, 2001)

Para conceituar inclusão e buscar as referências de embasamento, apresentamos outros conceitos que se mostram vinculados e precursores desta discussão. Reconhecer que os seres humanos são diferentes e que as diferenças fazem parte da humanidade pode ser um primeiro passo, segundo Silva e Costa (2015).

Nesse sentido, entendemos que “A diversidade é a essência da humanidade” (CROCHÍK, 2015, p. 23). Porém, a contradição desta afirmação encontramos justamente na educação que, historicamente, visa à homogeneidade formal, que classifica e ordena as pessoas em melhores e piores, contrariamente ao entendimento de inclusão (CROCHÍK, 2015). Nesta trajetória, em busca de um entendimento e defesa da inclusão, precisamos perpassar pelo entendimento sobre a subjetividade e o preconceito.

Crochík (2015), influenciado pelo pensamento de Adorno (1969), explica o preconceito como uma atitude dirigida, em geral, a grupos considerados minorias sociais e a partir de uma idealização negativa ou até positiva, em geral não conscientes. No caso da idealização negativa, expressamos sob forma de hostilidade e se mostra de forma explícita, em função da não aceitação e não reconhecimento da diferença. No caso da idealização positiva, o preconceito é sutil, camuflado por uma negação e não reconhecimento do próprio preconceito, mas que não deixa de ser considerada uma atitude hostil.

O mesmo autor argumenta que ao se tratar de uma idealização negativa, existem motivações específicas as quais pretensamente justificam a hostilidade. Já na negação positiva, não há motivações específicas para justificar a hostilidade, o que dificulta qualquer tipo de racionalização e possibilidade de argumentação e reversão, pois não há o reconhecimento da diferença, nem do preconceito (CROCHÍK, 2015).

Além do preconceito, a diferença também se associa ao entendimento da identificação. A identificação com o grupo pertencente e conseqüente diferenciação dos demais grupos, permite o fortalecimento do próprio grupo em detrimento dos outros (CROCHÍK, 2015). Nesse processo de convívio em sociedade e enfrentamento dos preconceitos através da identificação e diferenciação entre

grupos observamos um movimento contraditório do enfraquecimento da individuação e subjetivação. “Uma sociedade de indivíduos livres seria aquela na qual todos pudessem se identificar com todos e, assim, a diversidade seria, efetivamente, essência da humanidade [...]” (CROCHÍK, 2015, p. 29).

Conforme analisa Crochík (2015), na transição de uma sociedade tradicional para a contemporânea acompanhamos este movimento possibilitando, igualmente, a explicação e compreensão do conceito de inclusão. Na sociedade clássica, os valores e a tradição delimitam as identificações e, conseqüentemente, os preconceitos, o que deve ser hostilizado. O preconceito se camufla de uma forma mais branda, sem deixar de ser virulento, ou seja, “O preconceito diluído tornou-se intolerância a todos e por todos” (CROCHÍK, 2015, p. 35). Crochík, resumindo os pensamentos de Adorno (1969) salienta que, se a discriminação deve ser combatida, tende a se reverter em enfrentamento aos que discriminam, os politicamente corretos.

Assim, nesta sociedade, o estranho não é a existência do preconceito, mas a sua ausência. Em síntese, há também preconceito contra os preconceituosos, quando defendemos a ordem social com a mesma virulência dos preconceituosos, sem perceber que essa ordem os gera. (CROCHÍK, 2015, p. 37).

Desde o nascimento, todas as pessoas apresentam várias diferenças. Porém, quando ainda bebês, a única forma de expressão é o choro, que com o tempo, se torna a linguagem. A partir da apropriação da linguagem, as necessidades individuais podem ser expressas através do repertório cultural adquirido. Desse modo, podemos dizer que à medida em que a subjetividade diferencia um dos outros, maior objetividade se adquire de si em relação aos outros. Tal constatação transita na contramão de correntes hegemônicas atuais que pregam a necessidade da não subjetivação para que se possa ter maior objetividade na sociedade (CROCHÍK, 2015).

A partir dessa contextualização é possível ampliar o entendimento sobre inclusão de pessoas com deficiência (PCD), principal fio condutor desta investigação. Ao conceituar o termo inclusão adotamos o entendimento de Romeu Sassaki, pesquisador que desde a década de 1990 tem investigado sobre o tema.

Segundo ele, inclusão é o processo de tornar adequados os sistemas sociais comuns para toda a diversidade humana e contar com as próprias pessoas para a execução das adequações (SASSAKI, 2006). De forma mais específica, este autor diz que a inclusão social é

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

Inclusão tem por significado o ato de inserir, colocar em, fazer, figurar entre. Este seria o entendimento mais elementar, o do acolhimento, sobre o qual Carvalho (2009) argumenta que implica em uma série de ressignificações que vão desde os espaços físicos até os simbólicos, propulsores dos laços sociais. A autora resgata ainda três conceitos vizinhos e que contribuem para o processo de entender o movimento da inclusão. A inserção, que significa o acesso, onde prevalece a solidariedade, o acolher. A integração, a qual diz respeito à participação do sujeito junto ao grupo que o acolhe, e a assimilação indica uma nova unidade para os grupos, coerente com todos em suas diferenças. Assim, ressaltamos que a inclusão é muito mais que pensar no acesso, é necessário consolidar um novo paradigma a começar por ressignificar o conceito que temos de igualdade.

Para Ainscow (2009) existe uma confusão em relação ao conceito de inclusão em função das várias maneiras com que pode ser definida. Segundo o autor, não há uma única perspectiva para definição do termo internacionalmente. Assim, o autor sugere uma tipologia com cinco formas para conceituar a inclusão:

- Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial;
- Inclusão como resposta a exclusões disciplinares;
- Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão;
- Inclusão como forma de promover escola para todos;
- Inclusão como educação para todos.

O autor Ainscow (2009) defende que diferentes grupos e contextos pensam de forma diversa sobre a inclusão, o que impede que se estabeleça uma definição

única e consensual. Porém, no entendimento deste autor, inclusão envolve comprometimento com certos valores definidos de maneira abrangente. E para a Educação, Ainscow (2009, p. 21) compreende que a Inclusão se trata de “[...] um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.”.

Sampaio e Sampaio (2009) ponderam que a implementação de um modelo inclusivo concebe a inclusão/exclusão como um processo multifacetado, envolvendo as dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas frente às desigualdades. É um processo sutil que envolve o homem e suas relações com os outros.

Para a concretização das políticas de inclusão é preciso a experiência e vivência da valorização da dignidade humana, olhos para todos os grupos sociais, independentemente de sua força de expressão, bem como um compromisso com o Estado, a sociedade civil e os diferentes sujeitos. Assim, as políticas poderão deixar de ser abstrações, proclamações, instrumentalizações, para se tornarem efetivas respostas do governo às demandas sociais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida humana coletiva (MACHADO, 2008, p. 52).

Segundo Ainscow e Booth (2011) as culturas inclusivas encorajam o reconhecimento das diferenças e da diversidade coexistindo e possibilitando a comunicação enriquecedora entre todos. “Culturas inclusivas entrelaçadas através dos valores compartilhados acolhem novos membros e, portanto, sempre envolvem preparo para mudança” (AINSCOW; BOOTH, 2011, p. 47). Em nosso estudo estivemos atentos, não somente para supostas políticas inclusivas, mas também para estratégias que de fato colaborem para a mudança da cultura institucional inclusiva.

Refletir sobre a inclusão perpassa explorar a inclusão social em um âmbito bem mais amplo. Mas cabe situar que, para esta tese, abordamos a inclusão associada às pessoas com deficiência na educação superior. Sendo assim, no tópico a seguir, exploramos os conceitos e entendimentos acerca da pessoa com deficiência.

3.1.1 Pessoa com Deficiência (PCD)

Ao se estabelecer pessoas com deficiência (PCD) como foco central desta pesquisa, verificamos a necessidade do resgate histórico e uma análise crítica sobre o surgimento e significado da deficiência na modernidade. Segundo Echeverría (2001), a cultura influencia e delimita o modo de ser, pensar e agir, a cada época, na sociedade. Na mudança de uma era, como no caso da Idade Média para a Modernidade, surgem novas ideias e representações que modificaram a ordem política e econômica. Os princípios norteadores da Modernidade – igualdade, liberdade e fraternidade – pretendem delimitar a cultura de uma nova sociedade.

No decorrer das décadas, podemos resgatar algumas premissas que marcam a constituição dessa era, como o modelo capitalista, definindo a economia, com seus efeitos de concentração desigual da riqueza. Uma segunda premissa, que determina o poder e legitimidade aos saberes da medicina, educação e psicologia, e define o indivíduo de direito como um sujeito pensante, e uma terceira premissa que estabelece que o conhecimento é construído na relação sujeito/objeto de conhecimento (BENJAMIN, 2005). É nesta relação que Jacobo (2015) apresenta uma visão de normalidade naturalizada e adotada como critério de ideal de homem moderno.

A partir desse entendimento, é possível pensar que a pessoa com deficiência passou a ser figura de separação. Para Jacobo (2015), a discriminação se constitui premissa da modernidade e necessita de uma desconstrução simbólica para que, na prática, possa ser percebido algum movimento inclusivo. Este autor aponta para o perigo de que o discurso de integração e inclusão apenas se mostre, com ações pontuais, marcadas pelas boas intenções. Porém, de forma sutil e velada mantenha intactos os mecanismos de discriminação, indiferença ou invisibilidade frente a certos grupos, como as pessoas com deficiência.

Autores que compartilham de uma visão mais crítica em relação ao pensamento homogêneo e universal instaurado pela modernidade, como Foucault (2014), Echeverría (2001), Canguilhem (2011), compreendem que o panorama atual aponta para o movimento em favor dos Direitos Humanos e as políticas inclusivas. Propõem o respeito pela igualdade entre as diferenças, o que inclui as

peessoas com deficiência. Porém, acreditam que esta é uma política de restauração e reparação de danos, considerando a noção de normalidade, que separa e exclui o que não é normal, ou o que é anormal, também é fruto da modernidade, da ordem emergente do capitalismo e de uma produção de conhecimento calcada no positivismo. Segundo Canguilhem (2011) todo o desvio em relação à norma estabelecida é considerado disfunção ou doença para o vocabulário médico. Assim como atípico, anormal, para o campo da psicologia.

Retornando à abordagem do homem como ser individual, o qual centraliza a deficiência como um atributo do indivíduo, é possível percorrer a trajetória evolutiva da sociedade e pontuar os diferentes entendimentos e tratamentos (SILVA; COSTA, 2015), bem como aqueles que despertam a discriminação social desde a antiguidade até os dias de hoje. Diferentes autores como Sasaki (2006), Carvalho (2009), Sampaio e Sampaio (2009) e Aranha (2001) convergem no que se refere à história da atenção à pessoa com deficiência. Justificam que o processo acompanha a visão e compreensão sobre os seres humanos através de quatro momentos: Exclusão Social; Atendimento Segregado, ou Segregação; Integração Social e a Inclusão social. De modo que denota o entendimento e envolvimento da sociedade na trajetória e movimento para assegurar os Direitos Humanos.

Maria Salete Aranha (2001) resgata o tratamento às pessoas com deficiência desde a antiguidade, estabelecendo uma espécie de linha do tempo. Mesmo sem que se tenha registros específicos da antiguidade, passagens da bíblia, entre outros textos datados da época, permitem afirmar que crianças com deficiências físicas ou mentais, em Esparta, eram consideradas subumanas, legitimando o abandono ou eliminação.

A autora refere que na Bíblia, diversas passagens dizem do modo como os leprosos, cegos, ou mancos, eram excluídos e tratados por uma sociedade regida por princípios morais que valorizavam a perfeição e a eugenia. Já na Idade Média, com o advento do cristianismo, para a doutrina cristã as pessoas com deficiência passam a ser consideradas criaturas de Deus, como todos os demais e, por isso, não poderiam mais ser exterminadas. De qualquer forma, ainda eram abandonadas e dependiam da caridade para sua sobrevivência. Mais adiante, na época da

inquisição as pessoas com deficiência, voltam a ser alvo de perseguição e extermínio, sob a alegação de heresia.

A partir da revolução Burguesa do século XVI, associada aos avanços do desenvolvimento da medicina, surgem novos entendimentos sobre as pessoas com deficiência, vinculando-as a causas orgânicas. Porém, somente no século XIX, segundo Aranha (2000; 2001), se pode considerar que ocorre algum entendimento sobre a responsabilidade pública de acolhida a essas pessoas. Neste momento, se inicia o movimento de institucionalização, com a internação em conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, ainda com a preocupação em segregar.

Somente a partir da segunda metade do século XX se inicia a luta contra a segregação das pessoas com deficiência, a partir da criação da modalidade de educação especial e o fortalecimento dos movimentos em favor aos direitos humanos. A autora entende que este movimento de desinstitucionalização, também se associa à lógica capitalista vigente, buscando o aumento de mão de obra, tornando ativas as pessoas com deficiência. Nesta época o enfoque era a busca pela normatização, estabelecendo que as pessoas com deficiência devam buscar a superação e passar a usufruir do que a sociedade, das ditas pessoas normais, possa lhe oferecer. Surge, a partir de então, o conceito de integração, o qual permite a inserção das pessoas com deficiência nos espaços comuns, mas que ainda caminha em busca de uma normalização do que é diferente.

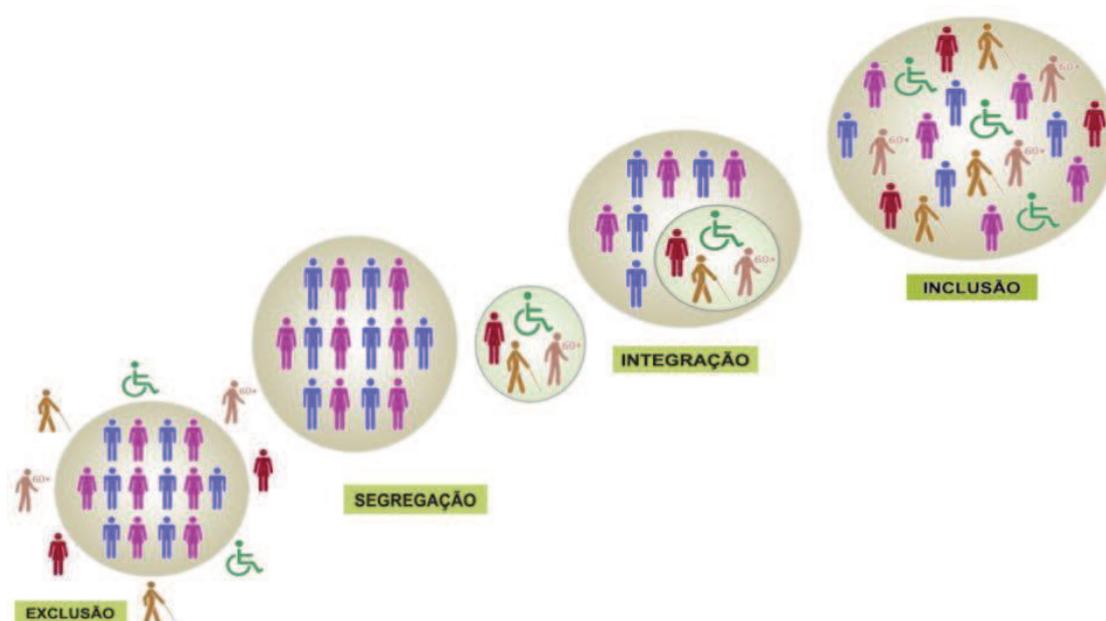
Carvalho (2009) indica que a história referente ao enfrentamento à exclusão do sujeito com deficiência tem sido a busca pela normalidade, em vez da defesa de seus direitos, em sua diferença. A exclusão é decorrente dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais e de fatores constitutivos da sociedade, geradores das desigualdades. Para que se consiga alcançar a inclusão, um passo além da inserção, acesso ou integração, se faz necessário mobilizar a sociedade, visando a mudança de atitudes e práticas sociais, além dos espaços físicos (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). A inclusão social é o:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos [...]. A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com

deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 1997, p. 167)

Logo, a etapa da inclusão está relacionada, não exatamente a um período temporal, mas ao entendimento social sobre as diferenças e os conceitos de discriminação e preconceito, conforme já foi abordado anteriormente. Observamos que o processo inclusivo, ocorre pontualmente em alguns grupos e contextos sociais, distante de ser uma prática universalizada. A figura 1 a seguir sintetiza e simboliza as quatro fases ou etapas referentes ao processo de inclusão.

Figura 1 - Fases do processo de inclusão



Fonte: Elaboração pela própria autora a partir de Guia do Educador Inclusivo (2017).

Essa imagem propõe, além do entendimento de cada fase, uma visão de que a etapa da inclusão represente uma evolução e seja compreendida como algo a ser alcançado em todos os contextos da sociedade. No entanto, a evolução para uma sociedade inclusiva requer a compreensão de outras terminologias e a representação que as denominações e nomenclaturas, exercem sobre o imaginário social. A nomenclatura dada ao longo da trajetória histórica às pessoas com deficiência simboliza o quanto um vocábulo pode expressar e induzir o entendimento sobre algo.

De acordo com a legislação vigente, a terminologia adotada é Pessoa com Deficiência (PCD) e Necessidades Educativas Especiais (NEE) para todos os alunos que necessitam de apoio educativo especial em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade. O que assume que a finalidade da educação tem que ser igual para todas as crianças, quer sejam deficientes ou não. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), em seu art. 2:

[...] 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.

No entanto, essa terminologia já transitou por títulos como Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD) e Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), ambos restritivos e excludentes, atrelados ao modelo médico da deficiência, vistos como doença e associados à busca pela cura, como forma de adaptação à sociedade. Para Sasaki (2004) não há um único termo correto e válido, permanentemente, para todas as culturas e épocas. As nomenclaturas adotadas, a cada período, condizem com os valores vigentes para a sociedade, seu relacionamento e entendimento sobre as pessoas com alguma deficiência. Observando o contexto brasileiro, o mesmo autor aponta que, a partir do século XX até então, passamos por oito épocas distintas até os conceitos e terminologias adotadas atualmente.

Até a década de 60, a nomenclatura usual era incapacitada, referindo a qualquer tipo de deficiência e sugerindo que tais pessoas eram incapazes, visto que qualquer que fosse a deficiência afetaria, os aspectos psicológicos, sociais, físicos e profissionais. Entre os anos 60 e 80, três termos passaram a serem utilizados, que são: Defeituosos: denominação para os indivíduos com deformidades físicas; Deficientes: para designar as pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual e múltiplas, as quais levam a executar as tarefas da vida de forma diferente; e Excepcionais: focando pessoas com deficiência mental. Em paralelo, se inicia um movimento pelos direitos das pessoas superdotadas (expressão, posteriormente

substituída por pessoas com altas habilidades), visto que também são tidas como excepcionais.

O ano de 1981 é escolhido como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela Organização das Nações Unidas (ONU), gerando maior mobilização pelo movimento de busca de direitos sociais. Neste sentido, a partir da década de 80, o termo indivíduo foi substituído por pessoa como o substantivo que acompanha o adjetivo deficiente, a fim de igualar os direitos e tratamentos concedidos a todas as pessoas. Esta década, marca um período de maior visibilidade e esclarecimentos à sociedade, em relação às pessoas deficientes. A Organização Mundial da Saúde (OMS) lança a Classificação mundial de impedimentos, deficiências e incapacidades, demonstrando o que de cada uma dessas categorias está presente nas pessoas com deficiência (SASSAKI, 2004).

No período entre 1988 e 1993, Sasaki (2004) resgata mais um passo em prol da humanização e entendimento das Pessoas com Deficiência, ocorrido quando líderes de organizações contestam o termo pessoas deficientes, sinalizando uma pessoa inteira como deficiente, de forma preconceituosa e excludente. Diante disto, nos países de língua portuguesa, se adota o termo pessoa portadora de deficiência, designando que a deficiência pode ser um detalhe, apenas, da pessoa. Esta nomenclatura, se torna a oficial, constando nos documentos oficiais, como a constituição federal, políticas, conselhos e coordenadorias.

Em paralelo ao novo termo, Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD), adotado oficialmente na década de 1990, Sasaki (2003) aponta para o surgimento do termo Necessidades Especiais, em substituição à palavra Deficiência. Assim, propõe a nomenclatura Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. No entanto, a partir de uma Resolução do Conselho Nacional de Ensino (CNE), este termo passa a ter significado próprio e possuir valor agregado tanto a pessoas com deficiência quanto a outras pessoas. Nesse caminho, a nomenclatura pessoas especiais, vem como uma forma reduzida e passa a designar diversos grupos, como alunos especiais, pacientes especiais, entre outros. O adjetivo especial passa a designar um eufemismo, como forma de amenizar a palavra contundência da palavra deficiente, retratando, novamente uma invisibilidade da população com deficiência.

Somente em junho de 1994, a partir da Declaração de Salamanca que preconiza a educação inclusiva para todos, tendo ou não deficiência, que deriva a expressão Pessoas com Deficiência e Pessoas sem Deficiência. Momento este, compreendido como um empoderamento para a população com deficiência, visto que explicita o segmento dos excluídos e exige a inclusão em todos os aspectos da vida e da sociedade. Desde então, o termo Pessoas com Deficiência (PCD) passa a ser adotado pelas próprias pessoas com deficiência, as quais entendem que não são portadoras (SASSAKI, 2004).

A síntese das nomenclaturas, conforme apresentado pelo quadro elaborado a partir de Sasaki (2004), traz os termos e siglas que designaram as Pessoas com Deficiência, desde o século XX até os dias de hoje. E portanto, retratam uma trajetória, conforme quadro abaixo, em busca do reconhecimento e de igualdade de direitos que perpassam os significados das expressões.

Quadro 4 - Síntese das nomenclaturas adotadas para designar pessoas com deficiência

Período	Nomenclatura	Contexto
Década de 1960	Incapacitados	Compreensão que qualquer deficiência eliminaria ou reduziria a capacidade das pessoas, nos aspectos físicos, psicológicos, social e profissional.
Entre os anos 60 e 80	Defeituosos Deficientes Excepcionais	Maior mobilização pela busca dos direitos sociais. Maior visibilidade e esclarecimento da sociedade em relação às pessoas com deficiência
Década de 1980	Substituição do termo Indivíduo por pessoa Pessoa Deficiente	Mobilização das Organizações de Pessoas Deficientes levam a ONU, declarar 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente.
Em 1988	Pessoa Portadora de Deficiência	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, apontando como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e compromisso com a erradicação das desigualdades sociais e o compromisso de promover o bem de todos sem preconceitos e discriminação. (BRASIL, 1988)
Década de 1990	Pessoas com Necessidades Especiais	Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990)
Em 1994	Pessoas com Deficiência	Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fomenta o empoderamentos para os movimentos em defesa às pessoas com deficiência, pressionando para inclusão em todos aspectos da vida e sociedade

Fonte: Elaboração própria a partir de Sasaki (2003).

Dessa forma, compreendemos que para conceituar a deficiência é necessário perpassar a compreensão da normalidade x anormalidade, um tema vasto, complexo e contraditório, que demanda um aprofundamento teórico por diferentes abordagens. Por outro lado, os instrumentos normativos, como leis, decretos, estatutos, declarações e políticas públicas, também retratam a trajetória de busca por direitos e igualdades de oportunidades, para a inclusão, igualmente ancorados em abordagens teóricas, as quais podem ser divergentes de um documento legal para outro, ou mesmo, ao longo do tempo. Sem a pretensão de esgotar o assunto, buscamos corroborar a complexidade e multiplicidade de aspectos envolvidos na delimitação do conceito de pessoa com deficiência.

Somado ao que já explanamos, em 2017 foi publicada pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PCD e PCAH no RS (FADERS), a Nota Técnica sobre conceito de Deficiência Psicossocial, na qual, pela primeira vez, os direitos humanos da saúde mental e das pessoas com deficiência foram trabalhados em torno de um objetivo em comum. Esta nota reconheceu que a seqüela de um transtorno mental constitui uma categoria de deficiência, denominada, deficiência psicossocial, recebendo os mesmos direitos previstos às deficiências física, sensorial e intelectual.

3.2 Marcos Legais da Inclusão de Pessoas com Deficiência

Para compreender e propor a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é preciso resgatar a legislação como forma de entendimento e possibilidade de avanço. Para tanto, apresentamos no quadro a seguir uma linha do tempo, com documentos, nacionais e internacionais, relevantes para a trajetória da inclusão na Educação Superior, desde a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficiente, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, até a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), com o texto Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à

Educação ao Longo da Vida para Todos, publicada após o Fórum Mundial da Educação de 2016, em Incheon, na Coreia do Sul.

Quadro 5 - Instrumentos Normativos

Marcos Legais	Aspectos referentes a inclusão de PCD na Educação
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975)	“[...] apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos: [...] 6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.” (ONU, 1975, p. 1-2)
Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988)	Art. 3: “[...] IV - promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, p. 11); Art. 205: Educação como um Direito para todos; Art. 206: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123); Art. 208: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124).
Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989)	Dispõe sobre o CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Prevê “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989); Criminaliza “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989).
Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)	Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”.
Declaração de Jomtien: Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990)	Institui o fim de preconceitos e estereótipos na educação, sejam eles de qualquer natureza; Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, através da construção de sistemas educacionais inclusivos
Política Nacional de Educação Especial (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994)	Orienta o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 19).
Lei nº 8.859 (BRASIL, 1994)	“[...] estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.” (BRASIL, 1994).

<p>Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)</p>	<p>Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;</p> <p>“[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994);</p> <p>A escola deve se adaptar às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola, e o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.</p>
<p>Portaria MEC 1.793 (MEC, 1994)</p>	<p>Art. 1: “Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.” (MEC, 1994).</p>
<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 (BRASIL, 1996)</p>	<p>Art. 59: Assegura a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996);</p> <p>Contém um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB), prevendo a oferta de educação preferencialmente na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela.</p>
<p>Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998)</p>	<p>Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Enfatiza a importância da atenção para a igualdade de acesso à educação superior, particularmente para as pessoas com deficiência.</p>
<p>Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999)</p>	<p>Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.</p> <p>Art. 24: “I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999).</p>
<p>Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001a)</p>	<p>Estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas.</p>
<p>Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001b)</p>	<p>“Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.” (BRASIL, 2001b).</p>
<p>Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica pela resolução CNE/CEB nº 2 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001)</p>	<p>Refere que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001c)</p>	<p>Propõe a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana;</p> <p>Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, destacamos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; • da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos; • da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; • da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho.
Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956 (BRASIL, 2001b)	Reafirma “[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001b)
Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002)	Estabelece a LIBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português
Resolução CNE/CP nº 01 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002)	Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.
Portaria MEC 2.678 (MEC, 2002)	Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
Cartilha - O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Lei nº 10.845 (BRASIL, 2004b)	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de: “I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 2004).
Programa Brasil Acessível - Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004a)	Propõe o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) que prevê ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior (IFES).
Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005)	A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CORDE, 2008)	Assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: <ul style="list-style-type: none"> • pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional • as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Decreto 6.094 (BRASIL, 2007a)	Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).
EDITAL Nº 03 de 26 de abril de 2007. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2007b)	Implementa a política de acessibilidade de pessoas com deficiência à educação superior, promovendo ações para a garantia do acesso pleno nas instituições federais.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007c).	Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as 11 temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Decreto Legislativo 186 (BRASIL, 2008a)	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b)	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, entre outros.
Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009)	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Resolução CNE/CEB nº 4 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009)	Apresenta Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988.
Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009)	Dispõe sobre responsabilidade e compromissos da Educação Superior em relação à responsabilidade social, acesso igualdade e qualidade, internacionalização, entre outros
Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a)	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011b)	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

<p>Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior (SECADI/SESu, 2013)</p>	<p>Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior... Orienta para a “[...] criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.” (SECADI/ SESu, 2013)</p>
<p>Novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)</p>	<p>Documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.</p>
<p>Lei Brasileira da Inclusão, nº 13.146 (BRASIL, 2015a)</p>	<p>Propõe acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.</p>
<p>Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2015b)</p>	<p>Documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.</p>
<p>Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016)</p>	<p>Aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon, em maio de 2015. Visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p>
<p>Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016)</p>	<p>O texto altera a lei que instituiu as cotas no Ensino Superior federal (BRASIL, 2012), passando a contemplar as pessoas com deficiência, além de negro, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública.</p>
<p>Nota Técnica 01/2017. Nota Técnica Sobre Conceito De Deficiência Psicossocial. (FADERS, 2016)</p>	<p>Pela primeira vez na história dos direitos humanos, pessoas do campo da saúde mental e pessoas do campo das deficiências trabalharam em torno do mesmo objetivo — a elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhecendo que a sequela de um transtorno mental constitui uma categoria de deficiência, estas a colocaram como deficiência psicossocial junto às 3 tradicionais deficiências (física, intelectual, auditiva e visual).</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Silvia e Costa (2015)

Há mais de quatro décadas, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975) foi um marco histórico internacional sobre a garantia de participação em todas as esferas sociais para população deficiente, como era denominada à época. Essa foi a iniciativa para o rompimento com a fase da segregação, quando as pessoas com deficiência eram exiladas do convívio social.

Quaisquer que sejam as origens, natureza e gravidade de suas deficiências, tem os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito a uma vida decente, normal e plena na medida do possível. (ONU, 1975, art. 3)

No Brasil, a partir da aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), percebemos um processo em busca de promoção dos Direitos Humanos e de um tratamento de igualdade a todos. No que diz respeito às pessoas com deficiência (PCD), há momentos de avanço nos aspectos ligados aos acessos à educação como no caso da Lei 7.853 que prevê a matrícula compulsória das pessoas portadoras de deficiência em cursos regulares, promovendo a integração no contexto social (BRASIL, 1989).

Documentos internacionais, como as Declarações de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, mais recentemente, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (BRASIL, 2001a), remetem a um contexto de avanço para inclusão da diversidade. Assim, comprometem países signatários a se responsabilizar no desenvolvimento de políticas públicas para que promovam a igualdade de oportunidades para todos em uma trajetória para a educação inclusiva. Neste sentido, o Brasil, a partir da década de 1990 vem desenvolvendo diversas políticas, leis, decretos e resoluções que vão ao encontro da integração das pessoas portadoras de deficiência (nomenclatura adotada na época) ao contexto educacional e à sociedade como um todo. A Política Nacional da Educação Especial, lei nº 8.859 (BRASIL, 1994), a Portaria MEC nº 1.793 (MEC, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), e o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) referem a inserção deste público na escola regular. Assegura, além da possibilidade de estágio para alunos especiais, a inserção de disciplinas que

abordem a temática, na preparação de profissionais da Educação e garantia da oferta de vagas gratuitas no ensino público.

No entanto, ainda há uma tentativa de transformação das diferenças e não da aceitação e convívio em um enfoque de diversidade. A Política Nacional da Educação Especial de 1994, ao se referir à integração instrucional de crianças portadoras de deficiência faz a seguinte ressalva, incluindo na classe regular, os alunos com deficiência que: “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A partir dos anos 2000, os documentos legais propõem uma reflexão e iniciam a mudança de paradigma, passando a referir aos termos inclusão e inclusivos, como uma evolução da nomenclatura Integração. O Plano Nacional de Educação (2014) e a Resolução CNE/CEB nº 2 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), propõe ações e demandas de adaptação do contexto, infraestrutura e preparo de pessoas habilitadas para o acolhimento dos alunos com deficiências.

A Resolução CNE/CEB nº 4 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço a ser ofertado pelas instituições de ensino, de forma transversal, através de todos os níveis de ensino, como forma de assegurar o atendimento às necessidades específicas para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência. Estes são os primeiros passos para a formulação de um contexto inclusivo em que o ambiente deve se preparar para compreender e atender as diferenças. Neste caminho, a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, registra a mudança da nomenclatura de Pessoa portadora de Deficiência para Pessoas com Deficiência, a fim de compreender as diferenças em um contexto de diversidade, complexidade e promover a igualdade de tratamento.

Ao nos referirmos especificamente à Educação Superior, constatamos que as menções nos documentos legais se apresentam como “educação para todos e em todos os níveis”, o que nos remete, indiretamente, à educação superior. No inciso I do artigo 206 da Constituição Federal é indicada a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Posteriormente, a LDB

(BRASIL, 1996) apresenta um capítulo específico sobre educação superior. No entanto, esses documentos apresentam foco na estrutura organizacional e administrativa universitária e não nos aspectos da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998), aponta para a importância da igualdade de acesso à educação superior para as pessoas com deficiência. Este pode ser considerado o marco internacional para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

A partir dos anos 2000, a expressão Educação Superior se torna mais presente nos textos legais, convergindo com um contexto que enfatiza a diversidade e busca a evolução do processo de integração para inclusão. O Programa Brasil Acessível, posteriormente chamado de Programa Incluir, lançado pelo Decreto 5.296 de 2004, propôs a acessibilidade das Pessoas com Deficiência à Educação Superior em Instituições Federais. Já em 2013 foi publicado, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Superior (SECADI/SESu) o Documento Orientador do Programa Incluir, visando “[...] orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES” (SECADI/SESu, 2013). Este documento orientador vem como forma de

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (SECADI/ SESU, 2013).

Em 2006, surge a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que visa assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis. Em 2007, o Decreto 6.094 lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual propõe em seu texto, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Percebemos que os primeiros anos do século XXI foram marcados por normatizações em busca de uma transição entre as garantias de acesso para as estratégias de permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), acompanhando os avanços das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos, bem como a garantia de acesso ao ensino regular. Esta política enfatiza, para além da integração, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Para tanto, indica a necessidade de promover a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008b). Assim como outras documentações, a PNEE-EI teve em 2015 a publicação de um documento de Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 2009, a Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris, reafirmou o compromisso e responsabilidade das IES, dos países signatários, em relação ao acesso, igualdade e qualidade da educação para as pessoas com deficiência. “Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade” (UNESCO, 2009).

Em consonância com toda a trajetória para a construção de uma base legal que visa consolidar o modelo de educação inclusiva, o Novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) aponta diversas metas para educação, servindo como diretrizes para todas as políticas educacionais do País. No que tange à Educação Superior para as pessoas com deficiência a meta 4 diz

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns. (BRASIL, 2014)

Em maio 2015, o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR, aprova a Declaração de Incheon que se constitui no compromisso da comunidade

educacional com a Educação para 2030 (UNESCO, 2016) e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030. O documento reconhece o papel da educação como principal ferramenta para o desenvolvimento. Da mesma maneira, aponta formas de transformar, na prática e nos âmbitos nacional, regional e global, o compromisso para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos.

Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) propõe acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Recentemente, a lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) modificou seu texto original de 2012, instituindo cotas no Ensino Superior federal para as pessoas com deficiência, além de negro, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública. Mas,

Pouco adianta dispositivos legais, se eles não forem cumpridos. Esta é a única forma de as pessoas com necessidades educativas especiais terem a garantia de se desenvolverem e aprenderem em conjunto com outras pessoas, concretizando o ideário da educação inclusiva e o direito a uma educação de qualidade. (KORTMANN; ZILLOTTO; SOARES, 2018)

Temos ciência dos avanços conquistados com a base legal sobre a inclusão no Brasil. Resta-nos agora, construir estratégias de regulamentação e implementação das respectivas leis evidenciando-as em efetivos discursos e práticas inclusivos.

3.3 Educação inclusiva X Educação Especial

[...] ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo; entretanto, em regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças. Ora, é preciso romper com essa situação se pretendemos nos comprometer com a diversidade. (PERRENOUD, 1997 apud RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 91)

A escola tem como função "[...] desenvolver práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política [...]" (LIBÂNEO, 2003, p. 4). Ganha importância, significado e sentido a convivência com as diferenças. O que se trata de um exercício para a cidadania. Quando pensamos sobre ser cego, surdo ou ter deficiência mental, estamos pensando sobre estados individuais, compostos por

adversidade e potencialidades, assim como quem não tem cegueira, surdez ou deficiência mental. A convivência das diferenças e dos diferentes, no ambiente escolar, irão estabelecer um rico campo de aprendizagens, como a tolerância e aceitação, que são fundamentais para a vida social e profissional.

Mantoan (2003) afirma que o conceito de inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento e benefício de todos os alunos com e sem deficiência, porém, destaca o papel do professor, pois a inclusão depende do quanto os professores se abrem para as inovações educacionais. Daí a importância e a necessidade de ajudar os professores na formação para atuarem na educação inclusiva, uma vez que estes precisam refletir sobre seu trabalho, para encontrar novas soluções a fim de alcançar seus objetivos.

Mas, na prática, o que se percebe no contexto brasileiro ainda difere do que os pesquisadores vêm apontando. Beyer (2010) resgata que desde a década de 1960, a proposta de integração vem provocando uma quebra de paradigma, ao modelo clínico e segregacionista da educação especial. Na década de 90, com a LDBEN (BRASIL, 1996), a proposta passa a ser de uma educação inclusiva. Cabe ressaltar, como já foi explorado anteriormente, que integração e inclusão são conceitos diferentes. A integração propõe a inserção das diferenças no espaço escolar e a inclusão vai além, visa promover a compreensão das diferenças, promovendo a igualdade de oportunidades e os desenvolvimentos das diferentes habilidades.

Nos estudos de Mantoan (2003) são visíveis a crítica e a diferença entre esses conceitos. Ela aponta para a discordância em relação ao caráter especial e da validade de métodos de ensino escolar para pessoas com deficiência, mas, enfatiza a necessidade de recursos específicos como Braille para cegos, próteses para garantir a acessibilidade aos deficientes físicos e sensoriais, técnicas instrumentais e de comunicação alternativa e/ou aumentativa, conhecimento da Língua de sinais, entre outros. Isso porque,

Sejam quais forem as limitações do aluno, adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais, concorrem para que rebaixemos o nível de nossas expectativas com relação a potencialidade desse, para enfrentar as tarefas complexas. (MANTOAN, 2003, p. 34)

A mesma autora enfatiza que na concepção inclusiva devemos avaliar a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento, levando em conta o que o aluno produz em todos aspectos do desenvolvimento, no tempo de cada aluno (MANTOAN, 2003). Sendo assim, professores e alunos se auto avaliam rotineiramente, acompanham, regulam e monitoram a aprendizagem passo-a-passo.

Por outro lado, os próprios autores e pesquisadores adeptos, do modelo de educação inclusiva concordam que, no Brasil, há um anacronismo entre as posições vigentes nas políticas educacionais da educação especial, propostas pelas LDBEN (BRASIL, 1996) e a realidade encontrada e enfrentada pelo sistema educacional brasileiro. Há um grande descompasso entre o ideal inclusivista e os recursos disponibilizados para implementação do modelo, seja em instituições públicas, como particulares (BEYER, 2010).

Este cenário vai ao encontro da questão norteadora que se propõe para a presente pesquisa, pois verificamos que a legislação já existente não garante a implementação de uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Desde 1994, o MEC recomenda a implementação de disciplinas preparatórias para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, para os cursos superiores em licenciatura. Em 2001, as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica mencionaram a necessidade de formação de professores. Tais documentos apontam para a formação de docentes especializados, bem como professores capacitados (BEYER, 2010).

Para além das diretrizes e resoluções vemos como um agente crucial, para que o processo de inclusão educacional, os gestores dos projetos políticos pedagógicos. Aqui compreendemos desde o gestor da escola privada aos do poder público. Na análise de Beyer (2010) um projeto político pedagógico focado na inclusão escolar em âmbito nacional deve se preocupar em promover medidas e estratégias de apoio às redes de ensino, sob pena de fracasso no modelo inclusivo de educação para as pessoas com deficiência.

Em 2015 foi lançado o documento intitulado como Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, com objetivo de assegurar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008. Além disso, o documento tem como função propor para estados e municípios uma forma de organizar ações de transformação dos sistemas educacionais, em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2015b).

A PNEE-EI (BRASIL, 2008b) é tida como um marco teórico e organizacional para estabelecendo a educação especial como atendimento educacional especializado (AEE) complementar e não como uma modalidade substitutiva à escolarização. Assim, a Educação Especial é vista como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, em forma de recursos e serviços de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015b).

Nesse sentido, em 2015, para fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação (MEC) propõe diversos programas para os estados e municípios, como o programa de formação de professores para educação especial, o programa Educação Inclusiva, dentre outros, em busca de um movimento de avanço da teoria para prática. (BRASIL, 2015b). Por outro lado, ao resgatar um pouco do histórico deste processo entre a advento da Escola Especial atual e a almejada Escola Inclusiva, é possível compreender os diferentes atores envolvidos nessa trajetória. E assim, quem sabe, conseguir delimitar um caminho para o futuro, marcado pelo avanço, desenvolvimento e melhores resultados com vistas na dita Escola para Todos.

Na realidade, a história da educação formal, desde os seus primórdios, sempre se mostrou uma escola para poucos, como um privilégio. Beyer (2010) lembra que na Antiguidade, apenas os ricos podiam usufruir da educação em escolas. Na Idade Média e posteriormente, na Renascença a mesma história se repete, alunos de mosteiros e filhos da nobreza, são os privilegiados à época. Nesse momento, a educação é vista como um instrumento de ascensão social, mas ainda restrito à burguesia. Somente mais tarde que os filhos do povo recebem o direito e o dever de frequentar a escola, quando a Europa institui a obrigatoriedade da Educação formal. Porém, a formação técnica e superior era ainda reservada à elite social.

Beyer, ao resgatar a história, demonstra que nunca houve uma escola que recebesse a todas as crianças. A escola, sempre serviu como um instrumento de seleção o que, de algum modo, não deixa de ser uma escola especial, restrita a alguns grupos selecionados de crianças. E nos dias de hoje não é diferente “[...] as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que acolhem não todas as crianças, porém apenas algumas delas [...]” (BEYER, 2010, p. 13).

Mas, e as crianças com deficiência, onde se enquadram, neste resgate histórico? Na antiguidade e na Idade Média era defendida a ideia de eliminar as crianças fracas. Na Grécia a lei do genocídio de crianças com deficiência era fomentada, apenas na passagem do século XIX para o século XX, iniciando pela Europa. A partir desta ótica, pensar o advento da escola especial, se torna mais compreensível e possível de contextualizá-la como uma possibilidade de proteger as crianças com deficiência e oportunizar a elas o acesso à escola e ao desenvolvimento de suas habilidades. Frente a esse contexto, é possível ver a Escola Especial não mais como um instrumento de segregação (BEYER, 2010). Dito metaforicamente, as escolas especiais foram ou são “[...] ‘casas de abrigo’ para os alunos sem casa. Contudo, é necessário lembrar que as casas de abrigo não são espaços de moradia permanente, pelo contrário, constitui uma medida paliativa e temporária.” (BEYER, 2010, p. 15).

Com o passar do tempo se estabeleceu um equívoco ao criar a ideia de que as crianças com deficiências poderiam aprender em regime de escola especial ou de que este seria o mais apropriado para elas. Os avanços da educação nos apontam um novo paradigma, termo este que de acordo com Popper (1978) significa o conjunto de ideias que norteiam a comunidade científica. Sendo assim, influenciam as ações e construção de conhecimento sobre determinada temática. Beyer (2010) indica que na história da educação especial perpassa, predominantemente, por dois paradigmas. Primeiramente, o pensamento médico e mais recentemente, o resgate do pensamento pedagógico e a concepção da educação inclusiva.

Perante a hegemonia do paradigma clínico-médico, para o qual crianças com deficiência e situação de déficits mentais, dificilmente seriam educáveis. Por um lado, existia a hegemonia médica, encabeçada por Pinel (2007), que defendia a

impossibilidade de alteração dos quadros de atraso intelectual, adotando apenas medidas terapêuticas que buscavam a aproximação com a normalidade. A impotência da área pedagógica, perante a hegemonia do pensamento médico, se restringia à tarefa de correção e compensação, a partir dos padrões estabelecidos como normalidade. Médicos e educadores, como Jean-Marc Itard, do histórico caso do menino-lobo, que se opuseram e sugeriram a possibilidade de educar e mudar o quadro social para as crianças com deficiência, foram fortemente pressionados e criticados (BEYER, 2010).

A partir do século XX, surge um hibridismo entre medicina e educação, desponta o modelo da pedagogia terapêutica, quando a medicina se responsabiliza pelo diagnóstico, norteador das ações pedagógicas. Skliar (1997) contrasta o modelo médico e/ou clínico-terapêutico, já conceituado, o qual se pauta na incompletude, pois usa o padrão de normalidade como comparativo, apresentando o entendimento socioantropológico para a questão das crianças com deficiência. Para a premissa socioantropológica, não se parte da premissa da normatividade, mas da tolerância às diferenças. O que se percebe nos discursos de professores e gestores, pela defesa da diversidade.

Beyer (2010) pontua que a realidade brasileira, apesar da LDB (BRASIL, 1996), prioriza o atendimento a crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, visando a operacionalização de uma proposta educativa inclusiva. Persistem, por outro lado, as ações nos moldes do modelo da pedagogia terapêutica, fortemente influenciada pelo poder do discurso médico.

Neste processo evolutivo, em relação aos entendimentos e procedimentos de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, Beyer (2010) recorre a Bleidick (1981), Reichmann (1984) e Jantzen (1987), que apresentam quatro paradigmas acerca do entendimento da deficiência no âmbito escolar. O primeiro já explorado, seria o clínico-médico. A seguir os autores trazem o sistêmico, o qual se equivale aos primeiros, tendo em vista que se assemelha a uma versão escolar do primeiro, partindo das mesmas premissas.

Um terceiro paradigma é apresentado por Beyer (2010), que compreende a deficiência como um ato social, ou seja, o paradigma sociológico o qual afirma que

o estigma é um produto social, ou melhor, um preconceito. Mesmo assim há um processo de individualização do fracasso escolar e um entendimento de incompletude, recaindo novamente no olhar da normalidade x anormalidade. Por fim, o quarto paradigma apresentado pelo autor, seria o paradigma crítico-materialista, em que a deficiência passa a ser compreendida como uma realidade dos indivíduos inserido em um contexto-social, numa tentativa de contrapor a perspectiva ideologicamente reducionista do modelo clínico em busca de uma análise mais ampla, de como se formam as relações sociais excludentes.

Apesar do novo discurso, mais inclusivo, implementado desde a LDB (BRASIL, 1996), a escola sempre foi tida como uma instituição normativa que busca um espaço de grupos homogêneos. Ao surgirem grupos heterogêneos, como as crianças com necessidades educacionais especiais e com deficiência, tende a lidar da mesma forma, ou seja, nivelar e separar, reforçando o papel da escola especial para os que não se enquadram nos níveis desejáveis de normalidade para a escola regular. A Lei procura dar uma visão mais ampla, pautada quem sabe em um paradigma mais crítico, no entanto a operacionalização de um projeto político-pedagógico da educação inclusiva, nos sistemas educacionais é ainda restrita em nossa realidade brasileira (BEYER, 2010).

Urge uma melhor ideia, pensada no enriquecimento formativo e no crescimento individual e social de todos os seres humanos, de frente, para poder assumir reflexivamente as vivências, os direitos e as obrigações como membros ativos de uma escola universal e como cidadão de uma sociedade democrática (CAMACHO, 2004, p. 13).

Pensar o modelo de educação inclusiva ou a mudança de cultura da Educação Especial para a Educação inclusiva, perpassa a discussão e reflexão acerca dos Direitos Humanos, da diversidade, subjetividade e diferentes modos de aprendizagem. A seguir buscamos ancorar os conceitos fundamentais nos pensamentos do Psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) que desenvolveu a teoria cultural-história, sobre o desenvolvimento cognitivo, Pedagogo e Filósofo Brasileiro Paulo Freire (1921-1997), autor da pedagogia do diálogo e do oprimido e o Filósofo Francês Michel Foucault (1926-1984), pensador crítico sobre os modelos sociais excludente e segregantes.

É nesse sentido que a educação inclusiva pode ser considerada um novo paradigma educacional, pois, quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão escolar sob essa perspectiva – ou seja, é a escola que precisa adaptar-se para atender a todos os alunos, e não esses que têm de se adaptar à escola [...] (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 16).

Estudos de Marques (2007) justificam que a escolha desses pensadores perpassa as questões da diversidade humana e suas implicações na sociedade contemporânea, visando o rompimento com um modelo de educação de exclusão, rumo à construção de uma sociedade sob o paradigma da inclusão. Estes autores, ocupam posição estratégica na construção de um novo modo de ser e viver, da sociedade. “Neste sentido é que pensadores como Vygotsky, Paulo Freire e Foucault, dentre outros, assumem uma posição estratégica no movimento de construção de um novo modo de ser e de se viver” (MARQUES, 2007, p. 153).

3.3.1 Educação inclusiva a luz de Vygotsky

A influência de Vygotsky para a educação é mundialmente reconhecida, porém, sua contribuição para a educação de crianças com necessidades educativas especiais aparenta ser menos publicizada, mas igualmente relevante, principalmente para a tese que estamos desenvolvendo. Apesar de datar da década de 1930, suas obras chamam atenção pela forma como buscavam a compreensão dos problemas relativos à educação especial de forma inovadora (COSTA, 2006).

Segundo Costa (2006, p. 232) “Sua obra centrou-se na ideia da emergência de novas formas de compreensão da psyché humana.”. Em uma sociedade, mesmo que contemporânea e, em se falando de educação, a contribuição de Vygotsky, vem a enriquecer, visto sua predisposição a contrariar essa herança, propondo a complexidade e o constante processo de desenvolvimento dos sujeitos (COSTA, 2006).

Com vistas a compreendemos a abordagem vygotkiana sobre a educação inclusiva, é preciso resgatar, primeiramente, seu entendimento sobre o desenvolvimento humano. Segundo Beyer (2010), Vygotsky não distinguia o desenvolvimento entre crianças com ou sem deficiência. Em seu entendimento

caberia à psicologia compreender os pontos comuns no desenvolvimento normal e anormal, focando as peculiaridades sobre o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. A pedagogia deveria focar na vida social como fator básico de desenvolvimento, tendo em vista, que Vygotsky considerava que o desenvolvimento psicológico do ser humano ocorre pela sua vinculação aos grupos sociais, o que justifica a teoria do desenvolvimento cognitivo cultural-histórico, desenvolvido por ele.

Para Vygotsky a relação entre as condições patológicas primárias e secundárias é fundamental para a compreensão da sua teoria. As limitações estruturais-funcionais, seriam as primárias. Já as secundárias dizem respeito às funções superiores e mediadas pelo pensamento. Para a teoria vygotskiana o desenvolvimento de um aluno com necessidades educacionais especiais deveria focar essa relação e então compreender o contrassenso das práticas de compensação terapêuticas e reforços primários adotados como ferramenta para o desenvolvimento educacional deste público. Ao contrário, as melhores chances de aprendizagem para o público com necessidades educacionais especiais estariam nas funções mentais superiores (BEYER, 2010).

Beyer (2010) ainda explica que a abordagem de Vygotsky parte das vertentes filogenéticas ou evolução biológica e a vertente ontogenética ou evolução individual. Enquanto a primeira sucede lentamente, a segunda ocorre de maneira acelerada. Assim, compreendemos a proposta de que a possibilidade de transformação do pensamento, linguagem e aprendizagem é muito maior que as mudanças decorrentes dos esforços para recuperação motora e sensorial das pessoas com deficiência.

A criança com atraso mental não se lhe ensinava a pensar, senão que a diferenciar odores, matizes de cores, sons, etc. E não apenas com a cultura sensório-motriz, senão também toda a educação da criança anormal seguia uma linha tendente ao elementar inferior. A moderna investigação científica mostra que esse ponto de vista é errôneo (VYGOTSKY, 1997, p. 222).

Beyer (2010) explica o ponto de vista de Vygotsky referindo que a situação patológica, quando fixada em um entendimento médico, praticamente não tem

como ser alterada. Nesse sentido, o foco do desenvolvimento e aprendizagem em pessoas com deficiência deve ser nas funções superiores. Vygotsky complementa:

O essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pelo defeito de modo primário senão secundário, e por conseguinte representam o nível mais débil de toda a cadeia de sintomas da criança anormal; portanto, é o lugar a que devem estar orientados todos os esforços da educação a fim de romper a cadeia nesse lugar, o mais débil (VYGOTSKY, 1997, p. 222).

O mais importante para o pensamento vygotskiano é que o desenvolvimento psicológico de uma criança deve ter como prioridade a vida social. Assim, compreendemos a importância em relação à educação proposta às crianças com necessidades educacionais especiais, devendo focar a promoção variada de suas vivências sociais. Porém, é justamente este o ponto mais desatendido nas propostas da educação especial. “As contínuas situações de reclusão, provocam rupturas sociais, enfraquecendo a convivência com outras pessoas [...]” (BEYER, 2010, p. 106).

E assim, está posta a crítica aos modelos de educação especial, os quais Vygotsky compara a um hospital. O isolamento ou inserção em grupo de iguais, é danosa, visto que priva a pessoa com deficiência pois esta fica privada de se beneficiar das competências cognitivas que poderiam ser desenvolvidas através do convívio social com pessoas sem deficiência (BEYER, 2010).

O paradigma de Vygotsky, segundo Beyer (2010) é subverter a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o sistema educacional tradicional, as práticas pedagógicas devem se adaptar aos ritmos de cada criança, mas para Vygotsky, é o oposto. A educação deve antecipar tais ritmos e atuar junto às competências emergentes que se dão muito pela vivência social e conexões culturais, entre diferentes.

Segundo Costa (2006) o grande valor da contribuição de Vygotsky para a educação inclusiva, está na sua preocupação em buscar um novo paradigma para a compreensão da psyché humana e, partir disso poder propor novas modalidades de intervenção. Assim, como sugere um novo olhar para a “diferença”, também aponta caminhos para superá-la. Seu entendimento da plasticidade da inteligência

do ser humano, abre novos caminhos para o desenvolvimento do indivíduo, frente a qualquer limitação.

3.3.2 Educação inclusiva ancorada na Pedagogia Freiriana

Ancorados nas concepções de Paulo Freire é possível dialogar sobre a questão da diversidade humana e suas implicações no processo inclusão social. A teoria de Freire, que tem como embasamento uma pedagogia dialógica e política, mesmo que pensada muito antes do movimento mundial pela inclusão, mostra-se tão contemporânea que tem o poder de se colocar como conceito de uma real inclusão e uma referência sobre o tema.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, 29).

Aos resgatarmos a vertente filosófica, que embasa Paulo Freire, refletimos sobre a Grécia antiga, em que a dialética era a arte do diálogo, a qual na acepção moderna ela é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição (KONDER, 2008). A dialética não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo, ela pensa tanto a contradição das partes como a união entre elas. Num sentido amplo, filosófico, “[...] a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres humanos existem.” (KONDER, 2008, p. 47). Isso porque acreditavam no diálogo e na capacidade de relação inerente do ser humano como aquilo que os distingue e como a oportunidade de o homem ser em toda a sua plenitude.

Martin Buber, foi um filósofo que enfatizava que não há existência sem comunicação e diálogo. Em relação a educação, apesar de ser contrário à concepção de uma educação centrada na figura do professor, também criticava a

educação nova centrada só na criatividade do aluno – apesar de reconhecer suas grandes contribuições. Defendia a manifestação das forças criativas da criança mediante a necessidade também das forças educativas: “[...] não é a ação livre do instinto, mas sim as forças que se confrontam com esse instinto livre que vão atribuir uma influência decisiva: as forças educacionais” (BUBER, 2003, p. 16).

A confiança é o que permite a ruptura da incomunicação e ela só é obtida na medida em que participa da vida dos alunos e se assume a responsabilidade que daí deriva. A partir da confiança, o aluno se sente incluído numa relação dialógica e aceita o educador como pessoa, acontecendo o que Buber (2003) chamou de encontro pedagógico. Todo ato educativo é um ato de inclusão e, conseqüentemente, dialógico. Diferente da empatia, em que a pessoa sacrifica sua participação no acontecimento para sentir o que o outro sente, na inclusão o indivíduo participa do mesmo acontecimento junto com o outro, cada um com os seus sentimentos. Daí a inclusão ser um ato de reciprocidade.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 68): defende a ideia de que, em um contexto educativo problematizador da realidade, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Educação é, assim, comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas encontro em busca de significados. Assim, compreendemos que a educação inclusiva pressupõe uma Pedagogia do Diálogo. De acordo com Paulo Freire, toda educação carece de diálogo na medida em que não pode ser bancária. A educação bancária, diz Freire (1987, p. 33), é aquela em que

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Para expressar a devida importância que o autor delegou ao diálogo, o mesmo chegou a criar o neologismo dialogicidade, o qual considerou como essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987). E, no centro da educação dialógica, Paulo Freire destacou a palavra como representatividade da expressão de cada um e cada uma.

Na educação inclusiva, a palavra referida pode ser relacionada à forma de comunicação de cada um, mas consiste em manifestação, em participação. Para tanto, é necessário que se dê a todos a oportunidade de integração e de atuação. A educação que se nega a seguir as diretrizes do ensino bancário almeja que “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 13).

Neste sentido, Freire (1996) delega à educação, uma dimensão libertadora e emancipadora frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades. Além disso, defende que a educação não pode dar as costas à heterogeneidade, à diversidade e ao conformismo:

Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Temos em Freire, portanto, o suporte teórico e epistemológico para uma educação transformadora, acolhedora e inclusiva. Nessa educação, que pratica a pedagogia do diálogo, “[...] mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã” (FREIRE, 2001, p. 85). Dessa forma, a obra de Paulo Freire, além do diálogo, aborda outro elemento que também compete à educação inclusiva: a educação problematizadora, também chamada de educação para a liberdade. Em uma situação de horizontalidade, esta pedagogia busca o diálogo constante, respeitando o tempo, o espaço e a condição de cada uma, levando em conta seus conhecimentos prévios, habilidades e limitações.

A educação como prática da liberdade “[...] ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1996, p. 70). A comunhão com as diferenças transcende a simples tolerância. Se trata da certeza de que a educação - e a própria vida - ganha um sentido mais amplo e enriquecedor, quando vivida na multiplicidade.

3.3.3 Educação inclusiva a partir dos pensamentos de Foucault

O filósofo francês Michel Foucault em suas reflexões críticas e na construção de sua teoria sobre o poder, foi um grande estimulador para se pensar as práticas educacionais. Ao refletirmos sobre a Educação Especial podemos buscar o pensamento foucaultiano e para tanto, faz-se necessário partir da premissa que as práticas sociais estão sempre inseridas em um campo de relações de poder. O que não nos deixa distantes da discussão de Freire sobre o oprimido e o opressor que facilmente observamos quando se analisa a trajetória da inclusão das pessoas com deficiência na educação.

Para iniciarmos um pensamento crítico, partimos do discurso. Para Foucault (2010b) o discurso pode ser compreendido a partir de uma análise arqueológica, onde é compreendido como um conjunto de enunciados que o apoiam, mas também poderá partir de uma análise genealógica, onde o discurso passa a ser um jogo de estratégia de ação e reação, dominação e esquivas ou luta. Assim, vemos que os discursos são produzidos nas relações de poder e dentro de um tempo e espaço.

Desse modo, Foucault (2010b) diz que ao propormos uma análise do discurso, buscamos investigar as coisas ditas a partir das relações históricas e das práticas sociais. Sendo assim, ao analisarmos a Educação Especial e a Educação Inclusiva, estaremos partindo de uma conjuntura histórica e política que possibilita a emergência de tais modelos, com base nas relações de poder vigentes.

A instituição escolar foi criada para produzir comportamentos desejáveis e necessários a uma sociedade moderna. Assim, a educação formal, surge para preparar o homem desejado ao modelo de produção capitalista, com seu formato pautado no controle dos corpos e reproduzidor dos interesses da ordem vigente.

Nesse processo, a educação é vista como a chave para o acesso à ordem do discurso da modernidade e, é tida como o conjunto de práticas discursiva que irão constituir o sujeito. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar-se a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2010b, p. 44). Nozu e Bruno (2013) explicam que para Foucault a escola serve como um mecanismo de transmissão do saber.

Assim, surge para os sujeitos tidos como ineducáveis, a Educação Especial, acompanhando o processo seletivo e elitista da educação formal, se incumbindo dos indivíduos com deficiências, distúrbios de aprendizagem e comportamento e altas habilidades. Para Mazzotta (1998) um apêndice indesejável da educação geral e com função de institucionalizar os comportamentos anormais, a educação especial tem o papel de criar estratégias de normalização dos sujeitos anormais.

Para Foucault (2010a) o processo de normalização visa articular os diferentes níveis de normalidade e tende a naturalizar a presença dos anormais nos espaços para os normais. Somente a partir da década de 60, no século XX, conforme resgata Aranha (2001; 2005) a pressão contrária ao discurso da institucionalização ganha força, motivada pelos interesses vigentes no momento, de favorecer o convívio social das pessoas com deficiência. Discurso esse impulsionado pela reflexão crítica sobre os Direitos Humanos, com enfoque nos direitos das minorias (FOUCAULT, 2014).

Foucault, como refere Marques (2007) não se restringe à crítica direta à educação, mas à análise da Instituição escolar tanto em seus aspectos organizacionais, funcionais e posição de seus atores.

3.3.4 Educação inclusiva na Educação Superior

Analisar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior requer, de antemão, compreender um contexto educacional mais amplo, situar o debate de transformações econômicas, política e sociais que marcaram o Brasil, principalmente na década de 1990, bem como considerar as implicações na formulação e no direcionamento de políticas educacionais (SILVA, 2017, p. 15).

Antes mesmo de abordarmos o contexto da Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, cabe o resgate do paradigma da educação que permeia a sociedade em que vivemos. Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, datada da década de 70, estuda o advento das instituições prisionais e todos e as implicações que recai nas relações de poder e controle de corpos produzidas nesse contexto. A partir desse estudo, o filósofo, traz o entendimento do que chamou de sociedade disciplinar, que é a responsável pelo controle das vidas, corpos e dos indivíduos. Nesse sentido, faz uma analogia entre as prisões e as demais

instituições da sociedade moderna como as fábricas, hospitais, escolas, etc. Todas elas, exercendo seu papel de controle disciplinar, nos mesmos moldes (FOUCAULT, 2014).

No contexto da sociedade disciplinar, todos devem se parecer e a escola atua como um espaço de produção de disciplina e saber, em que se instaura a sociedade do controle. Diante disso, a Escola Especial se enquadra nessa categoria de Instituição disciplinar, onde também se inserem os "iguais" e se promove controle minucioso dos alunos por meio do esquadramento do tempo, espaço, atividades e corpo. Para romper com o modelo da segregação, faz-se necessário romper com o paradigma da modernidade, permeado por esses modelos de controle, que referimos. Dessa forma, pensar a trajetória escolar das pessoas com deficiência, desde seu ingresso até a conclusão da educação superior, perpassa a análise de elementos históricos, sociais, culturais e científicos, tendo em vista todo o contexto de discriminação e estigma vivenciado, por este público, naturalizados pelo modelo de uma sociedade disciplinar.

A partir do art. 3, inciso I e IV da Constituição federal de 1988, temos como premissa “[...] construir-se uma sociedade livre, justa e solidária” e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Quanto à Educação, a Constituição Federal de 1988 refere em seu art. 205 como um direito a todos e dever do Estado e da família promovê-la, com vistas ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 1988). Apesar de não citar especificamente, a pessoa com deficiência, o artigo 208 reitera que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em âmbito internacional, a Declaração Mundial de Educação para todos, de 1990, é um marco para “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990). Este documento estabelece um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a que todos os seres humanos têm, para que possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades e viver com dignidade. No quinto artigo, o documento faz referência à aprendizagem de Pessoa com deficiência argumentando:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990)

Poucos anos mais tarde, em 1994, a Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha. Este documento trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais e, assim, passa a ser o documento norteador e de referência para se pensar e propor ações para uma educação inclusiva. No que tange precisamente à educação superior diz:

O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994).

Em tese, a abertura para a reflexão, discussão e busca por um novo modelo está dada, através dos documentos legais. Porém, analisar inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, segundo Silva e Diniz (2017), implica em duas questões iniciais que são a democratização do acesso à educação formal do nível superior e os obstáculos que a PCD enfrenta ao longo de toda a trajetória de escolarização. Ambas questões que vão ao encontro da quebra do paradigma vigente. Silva e Diniz (2017) afirmam que para a consolidação do processo de democratização é necessário pensar, discutir e agir no combate às desigualdades educacionais, as quais tem se mostrado naturalizadas.

Quanto ao primeiro aspecto percebemos de fato uma expansão no acesso de PCD no Ensino Superior, mas ainda não representa uma democratização, visto que o percentual de pessoas com deficiência, matriculadas na educação superior ainda é restrito. Em 2018, segundo censo da educação superior, 0,52% do total de matriculados se referia a PCD (MEC/INEP, 2018). Já quanto à segunda questão levantada, o desafio está em transformar o discurso sobre a integração dos estudantes com deficiência em uma política inclusiva permanente (SILVA; DINIZ,

2017). Somente através de um trabalho árduo e de geração de conhecimento acerca do tema, será possível mexer na cultura enraizada da exclusão das diferenças. Podemos dizer, como Guerreiro (2011), que as pessoas com deficiência entram em cena, agora como atores de uma discussão social

É através da convivência entre os diferentes que as necessidades se apresentam, argumenta Mazzotta (1998). É na presença dos alunos com deficiência, nas Instituições de Ensino Superior, que se evidenciam as necessidades específicas e as barreiras, principalmente, as atitudinais permitindo a reflexão e a busca pela igualdade de oportunidade a todos.

Para vencermos a cultura da exclusão, contamos com o Decreto n. 3956 de 2001 que regulamenta a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Documento que fundamenta os conceitos de barreiras e criminaliza qualquer ato de discriminação em função da deficiência da pessoa. No entanto, dependemos de um comprometimento político contínuo para que haja o desenvolvimento pedagógico e organizacional inclusivo.

A inserção de PCDs na Educação Superior, perpassa um olhar atento ao de Bourdieu (1998) que nos apresenta a categoria dos excluídos do interior, ou seja, a pessoa que está dentro, mas excluída. Assim, entendemos que passamos da fase da segregação para a fase da integração, conforme conceituado por Sasaki (2006). E para isso ser superado, devemos instaurar o clima de uma cultura inclusiva e partir do princípio que todos são responsáveis e não apenas um único setor ou segmento da IES.

Ao investigarmos o contexto internacional, acerca dessa transição de etapas de segregação, integração e inclusão, Magbanua e Deen (2017) em sua reflexão sobre as práticas de Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) da Educação Superior na Ásia concluem que esse continua a ser um processo desafiador, independente do avanço das políticas de inclusão. As barreiras ainda são muitas, a começar pelas percepções equivocadas sobre as deficiências e necessidades educativas especiais, a falta de preparo e formação dos profissionais para receber e acolher as PCD. Tal cenário ainda que desfavorável, perante ao que propõe os documentos que visam a educação continuada e para todos, não deixa também de se aproximar da realidade nacional, corroborando que a evolução para uma

educação inclusiva demanda a quebra do paradigma de uma sociedade ainda disciplinar e do controle.

Na pós-modernidade, a complexidade se sobrepõe a objetividade, não se tem apenas uma verdade única, mas várias versões de uma mesma realidade. A transição de paradigma é caracterizada pela diversidade, pluralidade, intersubjetividade e multiplicidade de modos de atuação e intervenção, o que possibilitaria o advento de uma cultura inclusiva. Assim, como para Bauman (1999), que apresenta a modernidade líquida como forma de compreensão da sociedade globalizada.

Hoje os padrões e configurações não são mais dados e menos ainda "auto-evidentes"; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. (BAUMAN, 1999, p.14)

Diante da fluidez proposta pela modernidade líquida, onde ocorre os derretimentos dos sólidos, e daí leia-se do conceito, são esperados que os preconceitos, também sejam desfeitos, possibilitando as diferenças fluírem num percurso que permita uma sociedade inclusiva. Porém, o estado de ansiedade tem sido instaurado frente a falta dos parâmetros tradicionais, "[...] como 'efeito colateral' não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo.'" (BAUMAN, 1999. P.21).

3.4 A inclusão como Desafio para Gestão

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa voltada para a Gestão e Políticas Educacionais, portanto, em nosso estudo daremos atenção especial ao eixo Gestão Educacional e Inclusão. Dentre os autores que participarão da discussão e análise dos resultados registramos: Colombo (2013), Silva e Diniz (2017), Lück (2017), Paro (2017), Libâneo (2013), entre outros.

Pensar a Gestão Educacional Inclusiva para a Educação Superior, perpassa o entendimento prévio sobre a gestão de IES, conceito, correntes e perspectivas. Segundo Mota (2013) tratar da Gestão Universitária, nos remete a um cenário de

crise e oportunidades, ao mesmo tempo. As IES se caracterizam por modelos complexos e diversificados, estabelecendo o contexto de uma espécie de crise permanente, proporcionando um vasto campo de oportunidades concomitantes.

Vivemos um período de mudanças constantes e aceleradas. No contexto da Educação Superior a mudança do perfil do estudante, tem demandado especial atenção à Gestão Universitária. O estudante que hoje ingressa na educação superior, não é mais, apenas o concluinte do ensino médio.

O perfil predominante adulto de um novo público, com suas características específicas, demanda naturalmente novas metodologias de ensino, a incorporação competente das tecnologias digitais e outras abordagens didáticas diferenciadas (MOTA, 2013, p. 12).

Ao estreitar a temática para o foco dos estudantes com deficiência na Educação Superior, o desafio e a complexidade são ampliados. Documentos legais, já citados anteriormente nesta tese, denotam que é a partir de final do século 20 que datam as políticas de inclusão de pessoas com deficiência no nível superior de ensino. A partir daí, iniciamos as discussões sobre a inserção e permanência do PCD na Educação Superior.

Somente após os anos 2000 há um aumento de matrículas de PCD na Educação Superior, o que ainda é, relativamente, restrito frente às barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais impostas por um contexto social ainda não inclusivo. O desafio para a gestão universitária está em transpor a etapa da integração, instituindo uma cultura inclusiva, de acesso, permanência e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

É preciso que a universidade, como instituição de reflexão e investigação, inclua com qualidade e responsabilidade os alunos com necessidades especiais. Para tanto, é importante haver uma política institucional séria, que não veja o acesso e a permanência de forma assistencialista ou protecionista [...] (MOREIRA, 2003, p. 92).

Freitas, Fossatti e Kortmann (2017) sinalizam que as reflexões e pesquisas sobre a temática da inclusão de PCDs na Educação Superior denotam um avanço da consciência social em relação aos direitos à inclusão, porém, o desafio é por uma gestão educacional inclusiva que leve para uma cultura educacional inclusiva.

It is time to move on. The endless debates and the streams of publications about integration versus segregation for a minority of children have been overtaken by a new agenda, which is about human rights and about the kind of society and the kind of schools we want for all our children. Because inclusion is not only about schools but about society, [...]. Inclusion is not about placing children in mainstream schools. It is about changing schools to make them more responsive to the needs of all children. It is about helping all teachers to accept responsibility for the learning of all children in their school and preparing them to teach those children who are currently excluded from their school, for whatever reason. It concerns all children who are not benefiting from schooling, not just those who are labelled as having special educational needs (MITTLER, 2005, p. 8-9).⁹

Cabe, como forma de sustentar a importância da construção de uma cultura inclusiva pela Gestão Universitária, o resgate de Peter Mittler, que em seu livro *Educação Inclusiva*, já abordava a necessidade de mudança do contexto social a fim de superarmos o paradigma da exclusão, segregação para avançarmos para uma sociedade inclusiva.

O processo iniciado pela Gestão, nas Instituições de Ensino Superior, na prática deve perpassar, diretamente, a sala de aula. É lá que o estudante com deficiência irá sentir-se acolhido, em seu propósito maior, dentro da IES, a aquisição de novos conhecimentos, a aprendizagem a formação e qualificação para uma nova área de saber. Pela sala de aula e pelo papel do professor, mais especificamente, também ocorrerá o acolhimento e a preparação dos demais para a inclusão. É na sala de aula que pessoas sem deficiência, aprenderão sobre as diferenças e sobre o respeito a diversidade e formação de profissionais inclusivos. Assim, muito estudos focam a formação docente como a chave para uma educação inclusiva.

Segundo Romero (2019) a inclusão é um processo de inclusão requer a colaboração das diferentes partes envolvidas. Aqui na educação superior estamos falando da gestão, dos professores, dos estudantes com deficiência e da

⁹ “É hora de seguir em frente. Os intermináveis debates e os fluxos de publicações sobre integração versus segregação para uma minoria de crianças foram ultrapassados por uma nova agenda, a qual trata sobre os direitos humanos, o tipo de sociedade e o tipo de escolas que queremos para todos os nossos filhos. Porque a inclusão não é apenas sobre as escolas, mas sobre a sociedade, [...]. A inclusão não é sobre a colocação de crianças nas escolas regulares. Trata-se de mudar as escolas para torná-las mais receptivas às necessidades de todas as crianças. Trata-se de ajudar todos os professores a aceitar a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças da escola e a prepará-las para ensinar as crianças que estão atualmente excluídas da escola, por qualquer motivo. Diz respeito a todas as crianças que não estão se beneficiando da escola, não apenas àquelas que são rotuladas como tendo necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2005, p. 8-9, tradução nossa).

comunidade acadêmica, em geral. É nesse processo se poderá pensar em uma cultura inclusiva na educação superior. A partir das modelos de gestão levando a estratégias didáticas colaborativas que formarão profissionais inclusivos para o mercado de trabalho e para formar uma sociedade colaborativa e inclusiva. "La Inclusión es un proceso de desarrollo integral en que el que tienen que participar todos los agentes de la Comunidad Educativa" (ROMERO, 2019, p.19)¹⁰.

Romero (2019) propõe que as instituições de ensino devem focar nas estratégias para educação inclusiva, considerando os diversos aspectos envolvidos, como as políticas, as metodologias e o próprio significado da Inclusão.

Na base de todo esse processo encontra-se o sujeito e sua singularidade. Cada estudante com suas características diferentes. "Los procesos colaborativos emergen del compromiso de uno mismo como característica clave del reconociendo la singularidad de los estudiantes. " (ROMERO, 2019, p. 22)¹¹.

A falta de modelos ou processo de inclusão de Pessoas com Deficiência é assustadora às Instituições de Ensino Superior. Nesse ponto, cabe o resgate da discussão, do item anterior, sobre a mudança dos paradigmas. O paradigma da modernidade, onde se tem uma sociedade do controle e disciplinar que conta com modelos rígidos, lineares, mas excludentes em relação às diferenças. Em transição segue o paradigma da pós-modernidade, onde temos a complexidade e não linearidade, mas que ainda gera a ansiedade por uma falta de parâmetros.

Assim, é unânime a percepção de que não se trata de uma tarefa fácil e que exige forte colaboração dos diversos setores e equipes da instituição. O desenvolvimento de um processo de inclusão não pode ser um conjunto de estratégias *top-down* ou de políticas prontas, mas sim um processo de compreensão e contextualização contínuas. E como ponto fundamental a empatia com os alunos, respeitando o ditado da comunidade de deficientes que diz: Nada sobre nós, sem nós (MAGBANUA; DEEN, 2017).

¹⁰ "A inclusão é um processo de desenvolvimento integral do qual todos os agentes da comunidade educacional devem participar. " (ROMERO, 2019, p. 19, tradução nossa)

¹¹ Os processos colaborativos emergem do compromisso de alguém como uma característica fundamental do reconhecimento da singularidade dos alunos.(ROMERO, 2019, p. 22, tradução nossa)

4 CAMINHO METODOLÓGICO

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças, que em algum momento julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2002, p. 14).

Ao escrevermos um projeto científico estamos adotando uma "[...] cartografia de escolhas para abordar a realidade" (DESLANDES, 2013, p. 33). O que, como e porque pesquisar são pontos de partida a serem delimitados, tendo em vista que estamos lidando com um objeto de pesquisa composto por diferentes dimensões. O objeto percebido, real e construído. O objeto percebido é o que vemos e percebemos como real. Porém, quando fazemos pesquisa social é sabido que as percepções e imagens que vemos, sofrem influências da historicidade. Assim, o objeto real, na verdade, excede a apreensão do conhecimento científico, pois é dinâmico e complexo, perpassado por diferentes percepções a partir de visões distintas sobre a realidade. Por fim, o objeto construído, o qual define o foco da pesquisa, é a tradução do processo de objetivação teórico-conceitual dos aspectos da realidade.

Deslandes (2013) acrescenta que ao elaborarmos uma tese, três importantes dimensões ainda estarão interligadas: dimensões técnica, ideológica e científica. A dimensão técnica, trata das regras científicas reconhecidas, os instrumentos e métodos mais adequados para a investigação. A dimensão ideológica, diz respeito à base teórica escolhida pelo pesquisador. E, por fim a dimensão científica que articula as duas anteriores, atingindo o sentido da pesquisa científica que visa ultrapassar o senso comum através do método científico. Dessa forma, propomos, a partir desse momento, percorrermos a dimensão técnica para esta tese, delineando as etapas e instrumentos a serem adotados no processo de investigação, alinhados às bases teóricas igualmente delimitadas e conceituadas nesta tese.

Tendo em vista que um conhecimento, para ser considerado científico, é necessário que seja verificável, demanda também a identificação das operações mentais e técnicas que possibilitaram o desenvolvimento de tal saber (GIL, 2008).

Deste modo, “[...] pode-se definir método como o caminho para se chegar a determinado fim” (GIL, 2008, p. 8). Neste capítulo, apresentamos “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir [...]” (GIL, 2008, p. 8) os propósitos desta pesquisa.

Filósofos e pesquisadores apontam para uma grande diversidade de métodos, de acordo com o tipo de objeto a investigar, o que justifica a grande variedade de métodos em ciências sociais (Gil, 2008). Frente a esse contexto de grande diversidade, diferentes classificações são adotadas. Para fins dessa tese, adotaremos a classificação proposta por Gil (2008), baseada em Ferrari (1982) e Marconi e Lakatos (2008) e que propõe que os métodos sejam distribuídos em dois grandes grupos: a partir das bases lógicas da investigação e os procedimentos técnicos que foram utilizados, os quais serão explorados mais adiante. De modo equivalente, Minayo (2013) aponta que o caminho metodológico inclui tanto a teoria da abordagem e os instrumentos de operacionalização do conhecimento. Além disto, acrescenta ainda, a criatividade do investigador, podendo aqui ser traduzida pela sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade.

Minayo (2013) ainda refere que a teoria e metodologia caminham juntas. A metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente e capaz de dar conta dos impasses teóricos. Entendemos então que a metodologia é muito mais que as técnicas adotadas, inclui também as concepções teóricas sobre a abordagem o que leva ao entendimento. Por um lado, a superestimação das técnicas leva a respostas estereotipadas, e por outro, a desatenção às mesmas, leva ao empirismo, ou especulações abstratas (MINAYO, 2013).

No que tange aos estudos do campo social, no qual se apoia a proposição dessa tese, imediatamente somos questionados e pressionados a pensar, quanto aos modos de fazer ciência social. Gil (2008) resgata que o advento das Ciências Sociais, em meados do século XIX, sob a influência e marca do positivismo de Augusto Comte, supomos que os fatos humanos eram como os acontecimentos da natureza, passíveis de observação, experimentação e regidos por leis gerais. Porém, diz que apesar da dita normatividade do campo científico, o mesmo é atravessado por conflitos e contradições (MINAYO, 2013). Um desses conflitos seria justamente a questão da cientificidade das ciências sociais, em relação às ciências

naturais. De fato, há quem busque a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social e há os que reivindicam a diferença e especificidade do campo humano.

Chizzotti (2018) refere que no início do século XIX, as controvérsias sobre as metodologias no campo das ciências sociais somadas à crítica em relação ao naturalismo. Este último postulava o mesmo modelo explicativo das ciências da natureza para a ciência do homem, levaram a novos caminhos de compreensão das ciências humanas e sociais. Chizzotti ainda recorre a Dilthey (1833-1911), para quem o entendimento do homem em suas culturas, supõe o entendimento que o próprio homem dá a vida o que nos leva a uma lógica distinta e própria ao se fazer pesquisa nas ciências humanas, visando a compreensão dos fenômenos, enquanto que as ciências naturais procuram explicação para os mesmos. Chizzotti (2018, p. 19) sintetiza referindo que “[...] o processo compreensivo é a compreensão global de uma visão de mundo, e a explicação é demonstração de relações causais de fatos materiais”.

Para Chizzotti (2018) e Husserl (1858-1938), a partir da constatação da fragmentação entre as explicações desde a crítica ao naturalismo, o psicologismo da Escola de Warbourg e o Kantismo quem irá se empenhar em dar um estatuto para as ciências humanas, propondo algo que vá além das aparências imediatas das coisas e alcance a essência delas. Ao propormos projetos de pesquisa no campo das ciências sociais, é necessário enquadrá-la em relação aos critérios gerais, apresentados por Minayo (2013), dentre eles, o de um objeto histórico, possui uma consciência histórica, a identidade entre o sujeito e o objeto, é intrínseca e extrinsecamente ideológico e essencialmente qualitativo. É preciso ir além do paradigma positivista para referenciar e validar as pesquisas de cunho social.

[...] o cientista social ao tratar de fatos como criminalidade, discriminação social, ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que pode não lhe ser estranha. Seus valores e suas crenças pessoais, o informam previamente acerca do fenômeno, indicando se é bom ou mal, justo ou injusto. E é com base nessas pré-concepções que irá abordar o objeto de seu estudo. É pouco provável, portanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade. Na verdade, nas ciências sociais, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno (GIL, 2008, p. 5).

A temática central desta tese de pesquisa tem a inclusão como foco, mas anteriormente percorremos os conceitos de diferença e diversidade. Tais conceitos nos remetem a um caminho oposto aos preceitos de generalização e padronização esperados, inicialmente, do campo das ciências sociais.

Contrapondo ao positivismo, que adota os princípios clássicos das ciências naturais para explicar a realidade social, a sociologia compreensiva de Max Weber propõe uma resposta diferenciada às questões qualitativas. O compreensivismo, essência das ciências sociais, prevê a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Nas diversas formas de manifestar fenomenológica, etnometodológica ou mesmo no interacionismo simbólico, o significado é o foco principal da Investigação (MINAYO, 2013). A autora sintetiza dizendo que “[...] os autores compreensivistas não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em compreender: esse é o verbo da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2013, p. 22).

Retomando os dois grandes grupos de classificação dos métodos propostos por Gil (2008), a citar as bases lógicas da investigação e os procedimentos técnicos, cabe situar esta tese nessa classificação. Quanto às bases lógicas, nos enquadrados no método fenomenológico, o qual vai além das explicações em termos de causa e efeito, pois busca a compreensão a partir dos fenômenos como se apresentam e permite criar realidades a partir das interpretações e comunicações dos fenômenos (GIL, 2008).

A temática proposta para essa pesquisa pode ser pensada a partir do ponto de vista fenomenológico, quando considera a imersão no cotidiano, ou seja, “[...] ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto” (CHIZZOTTI, 2018, p 92). Ao buscarmos pesquisar, compreender e propor uma gestão inclusiva para a Educação Superior percebemos a necessidade da imersão nos acontecimentos, aprofundar o que está dito nos registros documentais. É preciso mais, buscar o entendimento sobre as diferenças, sobre a diversidade, sobre igualdade de oportunidade.

“A fenomenologia está na base de diversas teorias existencialistas que revelam a superioridade do vivido, do sujeito [...]” (CHIZZOTTI, 2018, p. 20). O pesquisador deve se preocupar com o que está na consciência dos sujeitos. Para a Fenomenologia o objeto de conhecimento é “[...] o mundo enquanto é vivido pelo

sujeito” (GIL, 2008, p. 14). Gil (2008) ainda explica que as pesquisas com bases fenomenológicas partem da compreensão do modo de viver dos sujeitos e não de pressupostos e definições prévias, como nas pesquisas positivistas. Por nos empenharmos em resgatar os significados dados pelos sujeitos aos objetos que estão sendo focados, tendem a ser pesquisas de natureza qualitativa.

Além das bases lógicas que dão sustentação à investigação, as pesquisas sociais também devem ser classificadas e delimitadas quanto aos métodos que, segundo Gil (2008) indicam os meios técnicos da investigação que visam garantir a objetividade e precisão nos estudos sociais. Vários são os métodos no campo das ciências sociais e podem ser combinados entre si, tendo em vista que nem sempre um único método é suficiente para orientar a todos os procedimentos ao longo da investigação (GIL, 2008).

Para os fins da investigação que tem se delimitado nesta tese, temos como predominantes, o método observacional (GIL, 2008), um dos mais utilizados nas ciências sociais, que tende a compor as etapas de compreensão do processo de inclusão das pessoas com deficiência, na educação superior. Quando pretendemos compreender o processo de inclusão de pessoas com deficiência em uma sociedade predominantemente constituída de pessoas sem deficiência, inevitavelmente leva à compreensão dos processos de inclusão permanência e desenvolvimento no nível superior de ensino; o que a legislação apresenta e oportuniza; quais as estratégias de desenvolvimento e conclusão.

4.1 Caracterização do estudo

De modo amplo, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, visto que busca o aprofundamento e a compreensão de um grupo social (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2008).

O termo qualitativo implica uma densa partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Segundo Minayo (2013) pesquisas qualitativas visam responder questões particulares, que focam o universo dos significados, aspirações, crenças, motivos, valores e atitudes. Se trata de um conjunto de fenômenos humanos que “[...] é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 22).

No entanto, a designação qualitativa abrange diversas correntes diferentes de pesquisa. Partem de pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas divergentes aos estudos experimentais (CHIZZOTTI, 2018). Para Chizzotti (2018) a abordagem qualitativa é aplicável às ciências humanas e sociais visto que o estudo do comportamento humano e social não é passível de generalizações e simplismos conceituais, como nos métodos experimentais, que visam o modelo único. Em oposição ao método experimental, as pesquisas qualitativas adotam, predominantemente, o método clínico que visa a descrição do homem em determinado momento e cultura, ou método histórico-antropológico, que capta os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem.

Nas pesquisas qualitativas há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e o conhecimento não se reduz a dados isolados. De um lado o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e o objeto não é apenas um dado inerte, está possuído de significado e relações (CHIZZOTTI, 2018).

Em busca de uma delimitação mais específica e detalhada acerca da investigação que se propõe com essa tese, é necessário caracterizar e conceituar o estudo a partir de sua finalidade, objetivo e envolvimento do pesquisador. Inicialmente podemos distinguir entre pesquisa pura ou aplicada.

Segundo Gil (2008) a pesquisa social tanto pode atender a razões de ordem intelectual, com o foco na construção de conhecimento, progresso da ciência, sem a preocupação com a aplicação prática de suas consequências e, por isso, denominada como pesquisa pura. Já a pesquisa aplicada, tem por finalidade a aplicação, utilização e implicações práticas do conhecimento. Em relação a essa

tese e seu tema central, classificamos como uma pesquisa social de natureza aplicada, visto que “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Além de qualitativa e aplicada, ainda é preciso enquadrar as pesquisas em relação aos seus objetivos específicos. Gil (2008) adota o modelo de Selltitz, de 1967, o qual propõe três níveis de agrupamentos: estudos exploratórios; estudos descritivos e os estudos que verificam hipóteses causais, adaptado por Gil (2008) sob a denominação de estudos explicativos.

De acordo com toda a trajetória metodológica, que vem sendo construída com a contextualização do problema a ser explorado, justificamos enquadrar essa tese no grupo de estudos explicativos. As pesquisas explicativas são aquelas que tem como preocupação central a identificação de fatores que podem determinar ou contribuir para ocorrência de determinados fenômenos. Visa aprofundar o conhecimento da realidade, pois busca o porquê das coisas, o que a torna complexa e com maior chance de erros, tendo em vista a interpretação que pode ser feita a partir dos fatos e dados coletados. Mas, por outro lado, são esses estudos que levam a um conhecimento científico (GIL, 2008).

Na sequência, a partir da apresentação da relevância da temática proposta, pretendemos alinhar e convergir a proposição metodológica à questão problema, objetivos e hipóteses delimitadas para esse estudo.

4.2 Relevância, o problema e os objetivos da investigação

[...] na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento (GIL, 2008, p. 33).

Para Gil (2008), ao se delinear uma pesquisa o primeiro passo é traçar o problema a ser investigado, o qual conduzirá o pesquisador a indagações, desenhando assim a estrutura de uma pesquisa. Um problema advém do aprofundamento de um tema. Ao formular perguntas acerca de uma temática, é preciso construir a problematização, um processo indutivo e de observação do objeto (CHIZZOTTI, 2018; DESLANDES, 2013). Para isso, é preciso estar ciente de

que "[...] um problema social não é a mesma coisa que um problema científico" (DESLANDES, 2013, p. 40). Para desenvolvê-lo, Deslandes (2013) recomenda que o pesquisador proceda uma série de rupturas, como romper com ideias e concepções circulantes sobre a questão; desconstruir ideias preconcebidas e evitar explicações simplistas. Assim, pressupõe a imersão do pesquisador na vida e no contexto, ir além das aparências (CHIZZOTTI, 2018).

A busca pelas respostas aos questionamento e indagações, ou seja, o percurso da própria pesquisa, perpassa as influências e contradições sociais, nas quais o pesquisador está imbricado. Assim, segundo Ferrari (1982) a escolha do problema tem a ver com grupos, instituições, comunidade ou ideologias com que o pesquisador se relaciona. Assim, entendemos que "O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa" (CHIZZOTTI, 2018, p. 95).

Dentro do contexto da pesquisa social, os problemas para serem considerados relevantes, em termos científicos, devem levar a obtenção de novos conhecimentos, bem como gerar benefícios, aos grupos implicados, a partir da resolução do problema (GIL, 2008). Diante disso, cabe a contextualização, no sentido da elaboração do problema que se propõe.

O problema, na pesquisa qualitativa, não é uma definição apriorística, fruto de um distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que explicam e cuja frequência e regularidade pode-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental (CHIZZOTTI, 2018, p. 94).

A partir das entendimento e importância da delimitação do problema de pesquisa, resgatamos a temática para esse projeto, visando a formulação do problema de investigação. A lei 13.146 (BRASIL, 2015 a), denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em julho de 2015, a qual busca incluir sob o Estatuto da Pessoa com Deficiência toda a legislação prévia referente à acessibilidade, à educação, ao mercado de trabalho, entre outros direitos, para as Pessoas com Deficiência (PCD). Em seu artigo segundo,

[...] 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

(BRASIL, 2015a).

A partir deste marco, retomamos em nível nacional uma série de discussões e reflexões sobre a temática acesso, acessibilidade, inclusão. Apesar de não se tratar de um assunto novo tanto em âmbito nacional, como para o cenário internacional, ainda pode ser compreendido como um campo vasto para investigações e desenvolvimento de ações em prol de uma sociedade inclusiva e igualitária.

Em busca de uma sociedade que carregue estes adjetivos, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, e que serviu de alicerce para a legislação que hoje adotamos, já preconizava em seu artigo 26,

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (BRASIL, 1995).

Diante desse cenário, que se apresenta nossa temática central, que visa refletir a relação entre os Direitos Universais em relação à educação e à Inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD), promovendo igualdade de oportunidades a todos. Convergente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, prevê quanto ao Direito à Educação, que

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

No que tange especificamente à educação superior a mesma lei prevê, em seu artigo 28, inciso XIII, “[...] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a).

A partir dos diversos dispositivos legais podemos dizer que a sociedade tem sido cobrada a exercer seu papel de promover a inclusão e igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. No entanto, o processo de inclusão é mais complexo e está além da implementação de leis. Esta temática recai na compreensão do processo de inclusão social, no qual estão implicados outros conceitos como preconceito, estereótipo, estigma e discriminação, os quais já vem sendo conceituados no decorrer da tese e serão aprofundados na sequência.

Por outro lado, o acesso e inserção, garantidos pelas leis da Inclusão, não asseguram a permanência, o desenvolvimento e conclusão do curso de graduação. Para tanto, indicamos uma terceira variável a Gestão Universitária, o processo de implementação das políticas educacionais, referente às pessoas com deficiência, no âmbito universitário, a convergência ou não das políticas de inclusão e a cultura e modelo de gestão universitária.

Em seu artigo 20 a LDB de 1996 define quatro tipos de instituições educacionais privadas, os particulares em sentido estrito, as confessionais, as filantrópicas e as comunitárias. A partir da criação dessas categorias, consolidamos um novo modelo de financiamento o Ensino Superior, como forma de lidar com a escassez de recursos públicos (COLOMBO, 2013).

Colombo (2013) pontua ainda que a partir dessas e outras medidas legais, como a autonomia para o Centros Universitários e regulamentação do Educação a distância (EAD) no Brasil em 2003 e 2005, respectivamente, ampliam o mercado de vagas, no setor privado de ensino. Além desses, com o Programa de Universidade para todos (PROUNI) de 2004, assistimos uma explosão de acesso e ingresso no Ensino Superior. Tais medidas governamentais, se por um lado levam ao crescimento, por outro, ocorrem de um modo geral, desenfreado e desorganizado, mas promissor e de interesse dos segmentos investidores. Atualmente, temos grandes grupos detentores da maior fatia do Ensino Superior.

Com um posicionamento diferente, as instituições das categorias comunitárias, confessionais e filantrópicas, pleiteiam a aproximação com as instituições públicas, reivindicando o acesso a verbas públicas, devido ao seu caráter não lucrativo (COLOMBO, 2013). A partir das novas categoria e medidas de ampliação para o Ensino Superior, cabe à gestão universitária a busca por

estratégias que as diferenciem uma das outras. Segundo Saviani (2007), as instituições de Ensino Superior privadas, tendem a ser vistas como universidades de segunda classe com um ensino massificado e com um processo de formação profissionalizante aligeirado. As comunitárias buscam contrapor este entendimento, verificamos como entidades sem finalidades lucrativas e que reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. São universidades criadas e mantidas pela sociedade civil e contribuem para o desenvolvimento do país através da oferta de educação de qualidade.

Fica o desafio para as instituições na busca de uma gestão e promoção de um ensino de qualidade, frente às dificuldades, para manter as estratégias de democratização do ensino e não como um instrumento de perpetuação da desigualdade social. Indicadores, mostram que entre 2001 e 2010, por conta de todas as ações implementadas, obteve-se um crescimento de 110% quanto ao acesso e matrículas no Ensino Superior. Diante deste cenário, Colombo (2013), destaca para a necessidade de buscar novas formas de gestão com estruturas mais flexíveis, processos decisórios mais ágeis e eficazes. Para finalizar, recorreremos a Chaves, quando refere que

[...] as instituições acadêmicas são organizações bastante atípicas, apesar da articulação entre o mercado educacional e o restante da economia. Como qualquer organização, seu sucesso depende do desempenho de sua gestão, em especial das estratégias e da visão de seus líderes. Entretanto, a ideia de que as instituições de Ensino Superior são empresas comuns tem feito com que as estratégias do setor empresarial sejam importadas como solução para os seus problemas gerenciais. Na prática essas experiências não são bem sucedidas. A Educação não deve ser vista apenas como um negócio a ser comercializado, em que os estudantes não passam de clientes-consumidores. A reflexão crítica que a educação deveria promover, encontra-se cada vez mais distante (CHAVES, 2010, p. 17).

Além disso, também se apresenta uma contextualização das pessoas com deficiência (PCD), no Ensino Superior. A partir de 2010 o Censo aplica metodologia de coleta de dados que permitem mapear as características e barreiras impostas às pessoas com deficiência. Neste ano, o censo realizado no Brasil, indicou que 23,9%¹² do total da população apresentava algum tipo de deficiência, dados estes

¹² A nota Técnica 01/2018, faz a releitura dos dados de pessoas com deficiência no

que já foram apresentados e melhor explorados em item anterior, desta tese. Em relação ao percentual de pessoas com deficiência que completaram o Ensino Superior é de 6,7% em comparação a 10,4 % para as pessoas não têm deficiência alguma. Mas, contraditoriamente, diante das diversas legislações e políticas públicas educacionais, da última década, o percentual de pessoas com deficiência que acessa e ingressa no nível superior da educação, cresceu bem mais. Em 2014, dados do INEP apontam para mais de 33 mil matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência. Dados comparativos revelam que de 2004 a 2014 houve um crescimento de 513,88 % de matrículas, mas que ainda assim, representam menos de 1% da população dos universitários no Brasil. Estes dados revelam o descompasso entre as possibilidades de acesso e a inclusão propriamente com seu conceito de integração absoluta e igualdade de oportunidades, como descreve a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Diante de tudo que foi exposto e contextualizado, até o momento, formulamos algumas **questões**, a partir das inquietações suscitadas, as quais auxiliam a constituição do problema de pesquisa.

Como as instituições de Ensino Superior estão se preparando para o acolhimento às pessoas com deficiência, visando a garantia do direito à igualdade de oportunidades e possibilidade de escolha e continuidade de uma formação ao longo da vida, de acordo com a legislação? O que é a inclusão no Ensino Superior, onde não se tem políticas que determinem nenhum tipo de apoio educacional especializado (AEE) ou sala de recursos? Como as IES particulares e comunitárias podem promover o atendimento educacional especializado, sem recursos do Estado? Como preparar o corpo docente e colaboradores para o entendimento das diferenças, dos processos de aprendizagem e formação profissional para as pessoas com deficiência, partimos da constatação que a maioria dos professores universitários não vem de uma formação específica para educadores? As novas tecnologias e a modalidade de ensino a distância, podem servir como oportunidade ou obstáculo para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior?

Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington, apresentando o percentual de 6,7% de pessoas com deficiência na população brasileira. (IBGE, 2018)

Frente a essas indagações advindas de demandas e problemas sociais e tendo em vista que “[...] na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 2008, p. 33), tornamos possível a construção da questão a ser pesquisada. Porém, o pesquisador precisa estar atento às implicações, a relevância e a oportunidade para a busca de solução do problema, antes mesmo de delimitá-lo. Gil (2008) alerta que um problema sempre reflete instituições comunidades ou ideologias com as quais o pesquisador se relaciona e, por isso, não está imune a contradições sociais e influências culturais. A importância do problema a ser pesquisado, propõe que o pesquisador esteja atento a que pessoas e grupos se beneficiarão com seus resultados.

Quanto à relevância, Gil (2008) diz que um problema será científico, quando este gera novos conhecimentos e por isso, é necessário um levantamento prévio para investigação do que já se tem, em termos de conhecimento e pesquisas sobre o tema que se pretende pesquisar. Nos referimos aqui ao ineditismo do problema de pesquisa. Por outro lado, um problema de pesquisa também deve avaliar a relevância prática, ou mais especificamente, os benefícios que os resultados da pesquisa poderão produzir e a quem irá beneficiar. Nesse sentido, a relevância precisa estar atrelada a oportunidade, ao investimento e acesso das instituições para o desenvolvimento e coleta de dados (GIL, 2008).

A partir dessas provocações e todo o entendimento sobre a formulação de um problema de pesquisa, **o problema** de investigação proposto para essa tese é: Quais são as estratégias para implementação das diretrizes para uma política de gestão inclusiva nas Instituições Comunitárias de Educação Superior?

Delimitado o problema de pesquisa, o passo seguinte é a construção de hipóteses, a qual trata-se da “[...] uma suposta resposta ao problema a ser investigado” (GIL, 2008, p. 41). A finalidade da hipótese é sugerir as explicações aos fatos, são elas que viabilizarão a verificação empírica. São elaboradas a partir da observação, resultados de outras pesquisas, teorias, ou através da própria intuição do pesquisador (GIL, 2008). Assim, trabalhamos com a seguinte **tese**: o Brasil tem diretrizes para uma política inclusiva na educação superior. Contudo, no segmento das Instituições privadas, que acolhe a maior fatia de estudantes, não

consegue implementar tais diretrizes por falta de estratégias que as viabilizem. Logo, é preciso contribuir para a proposição de estratégias para implementação das diretrizes para a inclusão educacional.

Partimos da fundamentação e conceituação prévias, apresentado em capítulo anterior e todo o desenvolvimento do contexto que levou a delimitação do problema também conseguimos atribuir algumas **questões norteadoras** ou bases para a tese, que serviram de guia, ou fio condutor para a investigação.

- A sociedade brasileira ainda passa por um processo de transição, tratando a inclusão das pessoas com deficiência, como a integração. Ou seja, entendemos que abrir espaços e criar cotas, equivale a incluir. Na verdade, os mecanismos legais deveriam ser compreendidos como uma abertura à discussão, às quebras de tabus, bem como incentivo e oportunidade para ir além.
- Enquanto não estabelecermos uma cultura inclusiva, que compreenda e respeite às diferenças não seremos capazes de perceber que uma deficiência não significa falta de inteligência ou potencial. A sociedade precisa evoluir de uma crença de que os PCDs precisam se adaptar e superar seus limites para serem aptos para o convívio em igualdade com a sociedade. Na verdade, a sociedade necessita adaptar e promover a igualdade de oportunidades para todos as pessoas, com ou sem deficiência.
- As Instituições de educação superior, são o retrato desse modelo de sociedade e só poderão evoluir o processo de inclusão, ao compreenderem o que é a diferença e investirem em uma mudança cultural, para além das adaptações pontuais com vistas a promover o acesso de todos.

Frente ao que pretendemos explorar, vemos a necessidade de apresentar e justificar o para quê pesquisar. Em outras palavras, precisamos formular os objetivos do estudo. O objetivo geral diz respeito ao resultado final que se pretende alcançar com a pesquisa, relacionado às hipóteses. Os objetivos específicos são desdobramentos das ações para o alcance do objetivo geral. A partir dos objetivos

traçados, é possível delimitar as técnicas e instrumentos metodológicos para a realização da pesquisa (DESLANDES, 2013). Sendo assim temos, na sequência, o objetivo geral e os específicos, delineados para a tese que se propõe.

Objetivo Geral: Propor contribuições, a partir dos estudos com as ICES, associadas ao COMUNG, para implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior.

No que se refere aos **objetivos específicos**, destacamos:

- Analisar, sob a ótica da gestão, aspectos legais (diretrizes, políticas e legislação) referentes à inclusão de PCD na educação superior;
- Investigar as políticas, programas, projetos e planos de ação de inclusão de PCD propostas pelas Universidades Comunitárias do Rio grande do Sul.
- Compreender, a partir de documentos de acesso público e disponibilizados pelas IES em estudo, os diversos modos de implementação das políticas de inclusão.
- Propor contribuições para a implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior

4.3 Campo empírico

O campo empírico pode ser compreendido como o segmento onde o estudo foi desenvolvido. Segundo Deslandes (2013, p. 48), "[...] o campo de observação precisa ser definido entendendo-o como os locais e sujeitos que serão incluídos o porquê dessas inclusões [...] e em qual proporção serão feitas". O que e quem foram incluídos nos estudos, quantas instituições e sujeitos foram envolvidos da pesquisa e o porquê. "Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da Investigação" (MINAYO, 2013, p. 63-64).

A partir de toda a problematização, já contextualizada anteriormente, compreendemos que o resgate documental desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, delimitam o campo de investigação. Neste recorte, focalizamos todos os documentos que proponham a trajetória da inclusão

de Pessoas com Deficiência na Educação Superior. Tratamos de um período de investimento em uma mudança de cultura da segregação das Pessoas com Deficiência para uma etapa de integração nos diferentes âmbitos sociais.

Tendo em vista o recorte proposto para este estudo, a Educação Superior, complementamos a delimitação desse campo empírico as Universidades do COMUNG.

4.4 Participantes do estudo

A partir dos objetivos propostos, os participantes do questionário tratam-se das 15 pessoas responsáveis pela Política de Inclusão das Universidades do COMUNG que aceitaram e se disponibilizaram para participar. O acesso a estas pessoas se deu por contato telefônico com o setor (ou correspondente) para identificar a pessoa responsável em primeira instância pela inclusão. O critério de inclusão é aceitar o TCLE e de exclusão não aceitar assinar o termo. No caso de exclusão o número de questionários respondidos poderá ser inferior ao número de IEs em estudo.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Dada a finalidade das pesquisas qualitativas, as quais visam intervir, mudar, transformar situações insatisfatórias ou adversas, o processo de coleta de dados ocorre ao longo das diversas etapas, sendo constantemente analisados e avaliados, o que gera um processo mais ativo e constante, demandando a busca de novos dados (CHIZZOTTI, 2018). Desta forma, “Os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos” (CHIZZOTTI, 2018, p. 103).

No entanto, Chizzotti (2018) alerta para que os dados coletados atendam aos critérios de: fiabilidade, que pressupõe a independências da ideologia do autor; credibilidade, que visa a qualidade e quantidade dos dados colhidos; constância interna, que trata da independência dos dados e transferibilidade, que prevê a possibilidade de estender as conclusões a outros contextos. Atendendo aos critérios

expostos a coleta de dados, para esta tese, foi realizada através da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação direta e questionário online.

Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de livros e artigos científicos e compõe a etapa exploratória do estudo. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos, muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Este recurso serviu para levantar o histórico e a trajetória da Inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) na Educação Superior. Desde a elaboração da tese, as principais bases de dados como Scielo, Pubmed, Capes, BVS, Pepsic e BDTD, serviram como fontes para as coletas bibliográficas.

Já a pesquisa documental, apesar de ser semelhante a pesquisa bibliográfica, se diferencia basicamente pela natureza de sua fonte. Esta utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 2008). Neste sentido, poderão ser utilizados para coleta de dados, desde documentos de primeira mão, como documentos oficiais, reportagens de jornal e gravações, os quais não passaram por qualquer tratamento analítico. Assim como também, os documentos de segunda mão que já obtiveram algum tratamento analítico, como no caso dos relatórios institucionais (GIL, 2008). Nesta etapa, a coleta visa o entendimento de como as Universidades do COMUNG do RS estão demonstrando publicamente, via site, os critérios de acessibilidade, bem como documentos e publicações referentes aos PCDs e como realizam a inclusão destes na Educação Superior.

Além disso, utilizamos o questionário online, conforme exemplificado no apêndice 1, elaborado a partir da ferramenta formulários do googledocs, previamente validado pelo grupo de pesquisa ao qual a pesquisadora está inserida, e enviado por e-mail, o qual conforme refere Gil (2008, p. 122) “[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa [...]”. Tal procedimento visa atingir a todas as IES que estejam conveniadas ao COMUNG, com objetivo verificar estratégias para implementação das diretrizes para uma política de gestão inclusiva na educação superior no Brasil. Este questionário foi construído a partir de questões fechadas, em que o participante escolhe entre as alternativas apresentadas e serve como fonte de informação uniforme (GIL, 2008). Além dessas, o mesmo possui questões abertas, nas quais

os participantes têm a liberdade de passar suas próprias opiniões (GIL, 2008), com intenção de colher informações sobre as estratégias e procedimentos de inclusão de estudantes com deficiências nas IES consultadas. Com essas pretendemos colher a percepção das IES sobre a cultura inclusiva.

Compõe ainda, como fonte de coleta de dados para esta tese, a observação direta ou participante, como conceitua Antonio Chizzotti (2018). A observação direta visa uma descrição fina dos componentes, o que permitiu que a autora descrevesse os processos de inclusão de pessoas com deficiência (PCD), na Educação em sua própria trajetória profissional e institucional, ao longo dos últimos 10 anos e que a despertou para a investigação dessa temática.

4.6 Análise dos Dados

A análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2016). Segundo Gil (2008), após a coleta de dados, procedemos com a análise e interpretação dos mesmos, a qual visa organizar os dados de forma que possibilitem dar respostas aos questionamentos da investigação. A interpretação visa dar um sentido mais amplo às respostas encontradas e possibilitar a ligação com outros conhecimentos anteriores. Assim, percebemos que mesmo diante de conceitos distintos, análise e interpretação são etapas interligadas e consecutivas, do processo investigativo.

A análise dos dados coletados foi realizada considerando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, a qual trata de um conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2016). Segundo a autora, a técnica se desenvolve em três fases: “[...] exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2016, p. 95). Na fase da pré-análise, ocorre a organização, com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais com vistas a estabelecer o desenvolvimento de um plano de análise, propriamente. Esta fase

também é subdividida em três etapas: escolha dos documentos de análise, estabelecimento de hipóteses ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2016).

Para a etapa de escolha dos documentos é importante que o pesquisador realize a Leitura Flutuante, quando tem os primeiros contatos com os documentos, deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2016). A seguir, hipótese irão emergindo, possibilitando a escolha dos documentos para a análise, os quais estão relacionados e visam responder aos objetivos traçados. Assim, constituímos o corpus de investigação, que segundo Bardin (2016) é o conjunto de documentos a serem submetidos aos procedimentos de análise.

Para fins desta tese, o corpus se constitui de toda a legislação que faz referência à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, bem como literatura sobre a temática e pesquisas já realizadas. Exemplificando, os documentos de análise, iniciamos percorrendo documentos internacionais como a Declaração Universal de Direitos Humanos; Declaração de Salamanca, Metas para o Milênio, como outras que atingem a pessoa com deficiência e o direito à educação em todos os níveis. Quanto a Legislação, realizamos o recorte a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais com a Lei Brasileira de inclusão, de 2015. Neste período, percorremos pela última versão da LDB de 1996 e demais políticas públicas, decretos e documentos que envolva as palavras-chave Pessoa com Deficiência e inclusão.

Constituem também o corpus investigativo, principalmente por ocasião da análise e discussão dos resultados, artigos e pesquisas sobre as mesma palavras-chave, além de textos sobre a educação inclusiva de Vygotsky, Freire e Foucault. Cabe aqui salientar que a delimitação deste corpus atendeu às regras estabelecidas por Bardin (1988), a citar:

- Regra da Exaustividade - prevê que delimitado o tipo de documentação e período, para constituição do corpus, não haja seletividade, ou seja, escolha ou retirada de documentos por qualquer outro critério. Todos os documentos, inseridos no critério de delimitação devem ser analisados;
- Regra da Representatividade - que versa sobre a relevâncias dos documentos e da amostra deles;

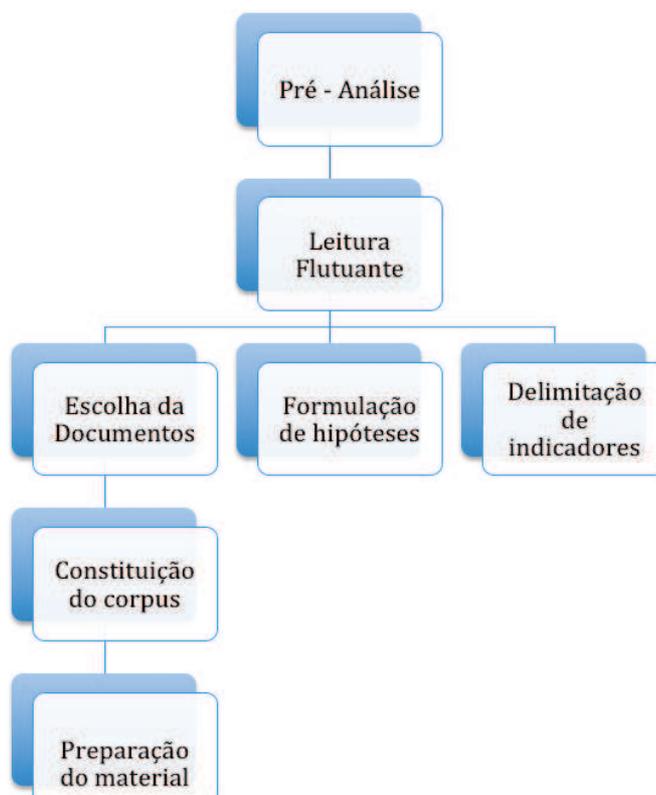
- Regra da Homogeneidade - os documentos devem obedecer a critério homogêneos de escolha;
- Regra de Pertinência - os documentos devem ser capazes de fornecer as informações sobre os questionamentos realizados e devem vir de fontes confiáveis e validadas de informação para que possam servir para a análise.

Ainda pertencendo à fase da pré-análise, temos a delimitação de hipóteses, o levantamento de indicadores para a análise e a preparação do material. Segundo Bardin (2016) a formulação de hipóteses é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar. Para exemplificar, quando sugerimos, dentro da temática desta tese, que o processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, ainda está na fase de integração, ou seja, quando o aluno tem o acesso, mas não tem acessibilidade. Da mesma forma, quando referimos que há políticas de ingresso no Ensino Superior, mas sem a preocupação com a permanência, estamos levantando hipóteses a serem verificadas através da análise dos documentos investigativos.

Quanto à referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a autora refere que é preciso elencar quais os índices foram considerados para a análise dos documentos. Como, por exemplo, podemos considerar que o termo inclusivo, como sociedade inclusiva ou educação inclusiva denota relevância quanto a este conceito para o foco e hipótese que se propõe. Assim, a frequência com que aparece esse termo nos documentos analisados pode ser considerado um indicador para a análise.

Por fim, o último ponto da pré-análise, delimitado por Bardin (2016), diz da preparação do material, quando organizamos propriamente os documentos a serem analisados. Compõe esse momento, a edição dos textos, o recorte a partir das etapas anteriores, a transcrição de gravações e entrevistas, entre outros preparativos. A figura a seguir, sintetiza a etapa da pré-análise, descrita acima.

Figura 2 - Síntese da Etapa da Pré-Análise

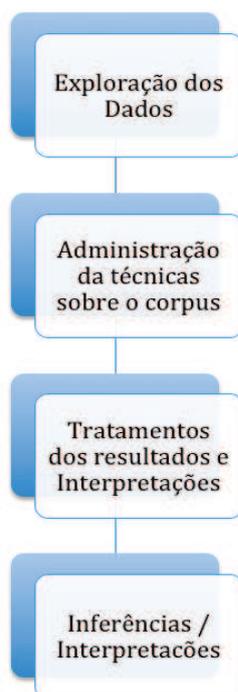


Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (2016).

Feita a delimitação do corpus investigativo, o passo seguinte compõe a fase de exploração, como estabelece Bardin (2016). A fase de exploração é a mais demorada, visto que foi necessário codificar, categorizar e analisar todos os documentos, elencados e preparados anteriormente. Também aqui, de acordo com Bardin (2016), foi necessário estipular o planejamento e as regras coerentes com o estipulado na etapa anterior.

A última fase, é denominada pela mesma autora como tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Aqui os resultados brutos e preliminares foram analisados de maneira a dar significado e validade, sendo submetidos a provas estatísticas e de validação, permitindo a elaboração de quadros de resultados que permitirão inferências interpretativas, respondendo aos objetivos do estudo.

Figura 3 - Síntese da Etapa de Exploração e Tratamentos dos dados



Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (1988).

Reforçamos, por fim, que nos baseamos na análise de conteúdo exaustivamente exposta anteriormente, contudo não deixamos de trabalhar junto à análise de conteúdo com nossa intuição, com nossas inferências e demais saberes oriundos de nosso saber da experiência decorrente de nosso ser pessoal profissional associado ao campo da psicologia e da gestão acadêmica.

4.7 Coleta de Dados

A coleta de dados iniciou desde o momento em que já vínhamos redigindo a pesquisa. Ao iniciarmos o levantamento de teses e dissertações, bem como as publicações sobre o tema, nas principais bases de dados científica, já podia-se colher recortes da realidade acerca da inclusão de pessoas na Educação Superior.

Após a qualificação do projeto, com a validação e orientações da banca avaliadora, iniciamos a coleta de dados propriamente, seguindo os instrumentos propostos pelo projeto. O quadro a seguir apresenta de forma concisa as etapas, períodos e instrumentos utilizados, os quais foram posteriormente analisados, na busca pelas respostas aos objetivos desta pesquisa.

Quadro 6 - Etapas da Coleta de dados

Instrumento	Dados	Intercorrências
Pesquisa Bibliográfica (GIL, 2008)	Revisão das publicações nas principais bases de dados; Revisão das publicações na BDTD.	Dado o longo período desde a elaboração do projeto até a conclusão da pesquisa, atualizamos o recorte para a busca de publicações entre 2015/19, gerando novas publicações para a análise
Pesquisa Documental (GIL, 2008)	Revisão das legislações; Documentos das IES, disponíveis nos sites.	Respeitando o mesmo critério do item anterior, foi realizado novo recorte
Observação Direta (CHIZZOTTI, 2018)	Ferramentas de acessibilidade nos sites; Publicações nos sites; Percepção direta pelo contato telefônico.	Com o apoio da ferramenta de avaliação básica de acessibilidade do site Web para todos foi possível; Busca de documentos sobre estratégias de inclusão inseridos no site em portarias, planos de desenvolvimento, entre outros; Contato por telefone visando o contato de um pessoa responsável pelos processos de inclusão das pessoa com deficiência
Questionário Online (GIL, 2008)	Informações precisas sobre as pessoas com deficiência matriculadas e as estratégias de inclusão adotadas pelas IES do COMUNG	Envio por e-mail e diversas tentativas de reforço, bem como contatos por telefone para o alcance de maior taxa de retorno.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Nesta coleta de dados, que se delimitou ao período entre 2013 e 2019, a partir de bases de dados anteriormente descritas, encontramos um total de 287 publicações, sendo a maioria do Scielo. Desse total, mantivemos 41 materiais para uso na tese, após a sua leitura na íntegra. Em relação à pesquisa documental, segunda fonte de coleta de dados adotada, foram realizadas buscas nos portais do MEC, IBGE e portal da Legislação para verificação de legislações novas, ou complementares, sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, acompanhando todo o período que a pesquisa vem sendo realizada, até 2019. Desta busca obteve-se 41 documentos, ao total.

Também considerada como uma fonte de dados documental, buscamos, através dos sites das Universidades associadas ao COMUNG, documentos públicos acerca das estratégias de inclusão de pessoas com deficiência, bem como setores ou mesmo matérias postadas sobre o tema alvo. A partir da primeira etapa

de coleta procuramos contatar todas a IES com intuito de conseguir o contato da pessoa responsável pelo processo de inclusão das pessoas com deficiência e, de forma oportuna, pode-se observar o quanto o primeiro atendimento pode auxiliar àqueles que buscam informação sobre os recursos para inclusão nestas instituições. Desse modo, podemos considerar o uso estratégia de observação direta, conforme Chizzotti (2018), também servindo de instrumento para coleta de dados.

Complementando as buscas, submetemos os sites à análise da ferramenta de avaliação básica de acessibilidade de sites, disponível na plataforma Web para todos¹³. Este recurso permitiu ampliar e padronizar alguns itens de investigação. Após, iniciamos o envio dos questionários online do dia 02 de maio de 2019, com reforços por e-mail e ligação telefônica nos dias 19 de agosto, 02 de setembro e 05 de setembro de 2019. Na sequência, apresentamos a análise e discussão dos resultados.

¹³ Disponível em: <https://mwpt.com.br/>.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos dados coletados através de pesquisa de literatura e documental, análise preliminar dos sites e contatos telefônicos com as instituições pesquisadas e do questionário online, passamos a apresentar e discutir os dados a partir de uma triangulação entre as bases teóricas, os achados da coleta, via questionário online e a legislação vigente.

5.1 Análise preliminar dos sites das Instituições do COMUNG

O quadro 7 a seguir apresenta alguns dados a partir da análise em relação à acessibilidade, das 15 instituições associadas ao COMUNG. Aqui procuramos compreender, a partir de documentos de acesso público e disponibilizados pelas IES em estudo, os diversos modos de implementação das políticas de inclusão.

Quadro 7 - Análise dos Sites das IES associadas ao COMUNG

Links de acessibilidade do site em LIBRAS e Alto Contraste e/ou Leitor virtual	Acesso à legislação sobre inclusão	Links para subpáginas específicas sobre serviços de inclusão	Setores de atendimento aos alunos genérica, sem especificar o atendimento a PCD	Nenhuma referência a acessibilidade e Inclusão	Total de sites analisados
8	4	8	7	5	15

Percebemos através dessa análise que 5 (cinco) do total de 15, não fazem menção alguma à inclusão, nem apresentam documentos. Oito dos sites analisados apresentam melhor acessibilidade, com links para tradução em LIBRAS, alto contraste ou leitor virtual. Porém, apenas 7(sete), dentre estes, encaminham os usuários para seus setores e serviços ofertados para inclusão. Estes dados convergem com Lacerda (2013), quando aponta em seu estudo que os documentos oficiais das instituições de educação superior ainda precisam ser melhor trabalhados para demonstrarem o real ensejo por uma gestão inclusiva. Os sites institucionais são retrato dessa caminhada inclusiva.

5.2 Caracterização do universo da pesquisa

A partir das questões coletadas em nosso instrumento de pesquisa, o questionário online, passamos agora a apresentar os resultados encontrados e as análises suscitadas a partir dos dados.

A primeira seção apresenta a Caracterização do Universo da Pesquisa.

Quadro 8 - Caracterização do Universo da Pesquisa

IES Respondentes	Total geral de alunos da IES em 2019/1	Total de alunos matriculados somente na graduação em 2019/1	Total matriculados somente na modalidade graduação presencial	Total matriculados somente na modalidade Graduação em EAD	Total de cursos de graduação
IES 1	21.798	18.985	18.072	913	146
IES 2	15.200	12.120	11.058	1.062	58
IES 3	11.297	10.537	10.237	300	33
IES 4	10.271	8.367	7.599	768	72
IES 5	8.000	6.500	4.000	2.500	23
IES 6	7.000	6.000	3.800	2.500	40
IES 7	5.979	5.673	5.595	78	43
IES 8	3.572	3.358	2.923	435	23
IES 9	2.919	2.671	2.671	0	32
IES 10	1.662	1.615	1.541	74	28
IES 11	550	550	500	50	6
Totais	88.248	76.376	67.996	8680	504

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Essa primeira tabela apresenta o perfil das IES que participaram desta pesquisa. Ao todo, o grupo investigado contava com 88.248 estudantes da Educação Superior e Pós-Graduação do Rio Grande do Sul, na época da coleta de dados. No que diz respeito à graduação, eram 76.376 estudantes, que corresponde a 15,91%¹⁴ do total de estudantes universitários do RS. Das IES respondentes

¹⁴ Baseado nos dados do Censo INEP de 2018. Estudantes do Ensino Superior matriculados no RS 479.858.

conta-se com instituições de grande, médio e pequeno porte, permitindo um amplo panorama sobre o tema investigado.

Em relação à modalidade de ensino, das IES participantes desta pesquisa, 87,24% (67.996) dos estudantes matriculados correspondem à modalidade presencial. No entanto, vale considerar que 12,76% (8.680) matriculados na modalidade de EAD das IES estudadas, mostra relevante e passível de reflexões adiante, mesmo que preliminarmente, não estivesse em foco para essa pesquisa. Cabe resgatar que a portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, sobre credenciamento de cursos superiores em EAD, não apresentar nenhum item sobre as questões relativas ao ingresso de PCDs, na modalidade EAD. A partir desta reflexão, apresentamos a porcentagem de instituições com PCDs matriculados.

Gráfico 3 - Porcentagem de instituições com PCDs matriculadas

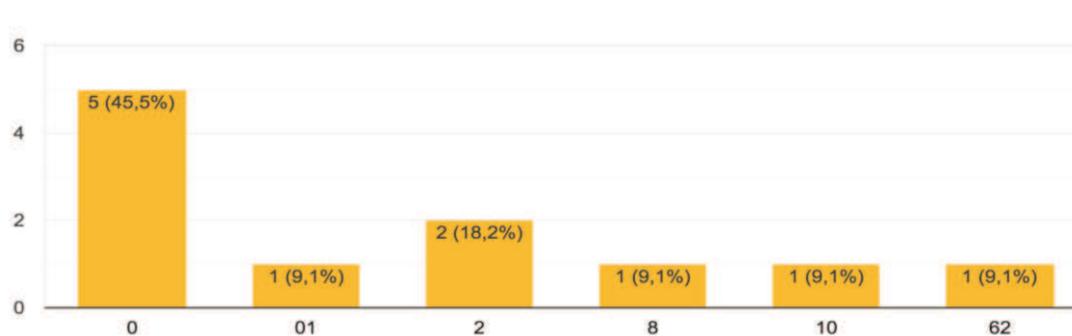


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Esse gráfico aponta que todas as IES participantes do estudo têm estudantes com deficiência matriculados atualmente. Assim, nossos achados corroboram e justificam o crescimento expressivo de matrículas de PCDs no ensino superior apontado pelos dados do censo (MEC, 2012) e acompanha o que, desde a LDB de 1996, já preconizava, com inserção dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. A tendência desse movimento, de ingresso de PCDs no ensino regular levaria naturalmente esse público ao Ensino Superior.

Por outro lado, esse dado nos revela o acesso e inserção, podendo-se referir à etapa de integração, para Sassaki (1997), o que não significa que esteja acontecendo a inclusão. O mesmo ocorre ao analisarmos o número de alunos PCDs matriculados na modalidade EAD.

Gráfico 4 - Número total de alunos PCDs matriculados em EAD



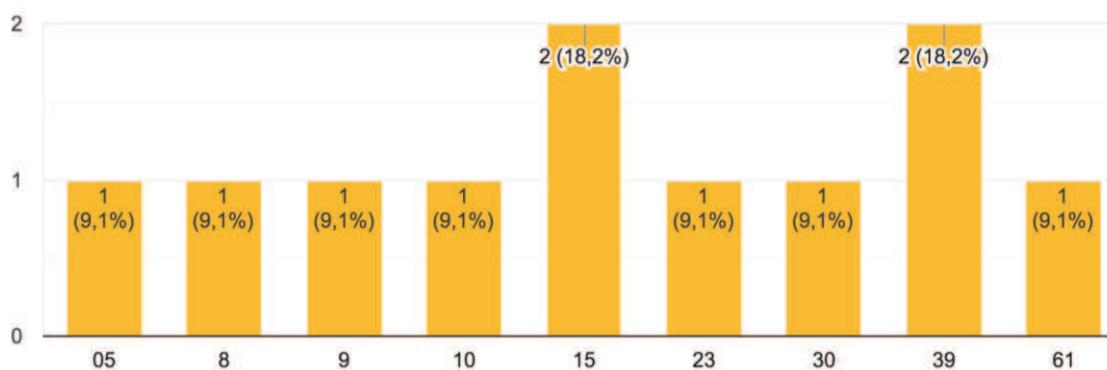
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Apesar de 5 (cinco), dentre as instituições respondentes, não contarem com estudantes com deficiência matriculados na modalidade EAD, chama atenção, uma única IES, com 62 PCDs matriculados nesta modalidade. Mesmo não sendo um movimento uniforme, visto que o percentual de PCDs em EAD, em relação ao total de estudantes da modalidade EAD representa 0,95%. Dessa forma, podemos refletir sobre o ingresso de PCDs na Educação Superior a distância como uma realidade, o que requer uma atenção específica, mesmo sendo de baixa adesão. Ao iniciarmos esta tese, em 2015, a EAD não estava em evidência no Ensino Superior, principalmente nas Instituições do COMUNG, o que pode justificar tais dados.

Atualmente, a EAD é uma tendência em expansão. Somente nos últimos anos, entre 2017 e 2018, o crescimento da modalidade EAD foi de 17,1% em matrículas, segundo dados do Censo 2018 do INEP para Educação Superior. Em 2018 a modalidade EAD representou 24,3% do total de alunos do Ensino Superior, o que nos demanda a inserção de uma análise mais específica sobre os impactos e especificidades da inclusão de PCD na modalidade EAD.

Novamente, no que se refere ao processo e fases da inclusão propostos por Sasaki (1997) percebe-se um passo para integração, com a promoção ao acesso a todos, sem com isso garantir a inclusão. Assim, seguimos nossa análise para os dados referente aos PCDs matriculados na modalidade presencial.

Gráfico 5 - Número de estudantes PCDs matriculados na modalidade presencial

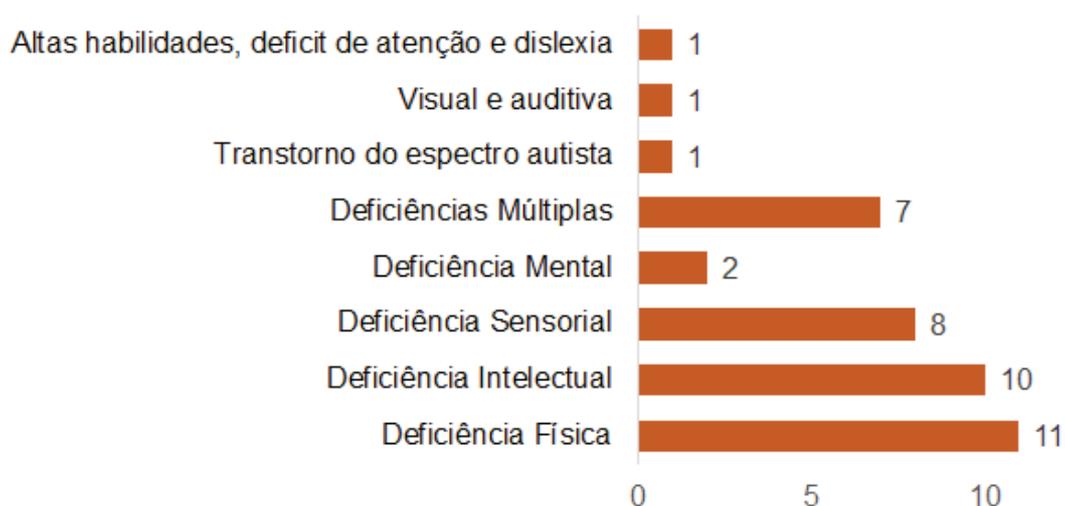


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

A partir dos dados apontados pelo gráfico tem-se que o total de alunos PCDs na modalidade presencial nas Instituições respondentes dessa pesquisa são 254, o que representa um percentual de 0,37% do total de alunos matriculados nesta modalidade, sendo ainda uma representação ínfima. Somando-se aos PCDs matriculados na modalidade EAD, teremos um total de 339 estudantes com deficiência dentre as instituições pesquisadas, representando 0,44% do total de alunos dessas instituições. Dados estes, ainda baixos, mesmo ao compararmos com os indicadores nacionais. O Censo da Educação Superior de 2018 apontava para um percentual de 0,52% de alunos PCDs em relação ao total de alunos matriculados na Educação Superior naquele ano, o que nos revela 0,08%, abaixo do indicador nacional de matrículas de PCDs em relação aos dados coletados nas instituições associadas ao COMUNG.

Ao considerarmos que a Lei de Cotas 13.409 (BRASIL, 2016) passa em 2016 a estabelecer uma reserva de vagas às pessoas com deficiência na Educação Superior em Instituições federais, podemos inferir que o maior percentual de estudantes PCDs estejam matriculados em instituições de Ensino Superior públicas. No entanto, o Censo 2018 não apresenta essa estratificação, assim como também não apresenta os percentuais de PCDs matriculados em EAD e Presencial.

Gráfico 6 - Tipos de deficiências



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Os dados coletados apontam que todas as IES respondentes apresentam estudantes com deficiências físicas e 90,9% delas também têm estudantes com deficiência intelectual matriculados, sendo as duas categorias de deficiência que mais aparecem nas Instituições Estudadas. Seguidas pela deficiência intelectual e sensorial, as quais estão presentes em 8 das 11 instituições e 7 instituições referem ter estudantes com deficiência sensorial entre seus alunos matriculados. Porém, aqui vale referir que para esta coleta de dados buscamos apenas saber quais as instituições tinham estudantes, a partir da classificação de deficiências, apresentada pela lei 13.146 (BRASIL, 2015a) e não nos preocupamos com a quantidade de matriculados em cada uma das categorias. Sendo assim, podemos esclarecer que o maior número de instituições que apresentam alunos com determinados tipos de deficiência, não necessariamente referem-se à maior categoria de deficiência existente nas IES do COMUNG.

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2018), o maior percentual de pessoas com deficiência na Educação Superior é da categoria da deficiência física, sendo 35,86% dentre os 43.633 estudantes com deficiência que estavam matriculados naquele ano. Isto corrobora com os dados de nossa pesquisa que apontam para a inclusão de pessoas com deficiência física em todas as instituições investigadas.

Por outro lado, cabe uma ressalva e entendimento de que, apesar de termos adotado a nomenclatura apresentada na Lei 13.146 (BRASIL, 2015a) para a classificação das deficiências, o Censo do INEP apresenta algumas diferenças em relação a forma de coleta de dados. Enquanto a Lei 13.146 (BRASIL, 2015a) classifica em Deficiência Física, Intelectual e Sensorial e depois apresenta, as subdivisões da Surdez e Cegueira, o Censo do INEP, estratifica as Pessoas com Deficiência nas categorias deficiente físico, de baixa visão, auditivo, intelectual, cegueira, surdez, altas habilidades e superdotação, deficiência múltipla, autismo infantil, síndrome de asperger, transtorno degenerativo da infância, síndrome de rett e surdocegueira. Segundo dados de 2018 tem-se que a deficiências físicas são os que figuram em maior percentual, totalizando 33% dos matriculados no período. De alguma forma, corrobora os achados de nosso estudo quando aponta que todas as instituições pesquisadas têm alunos com deficiência física matriculados.

No que diz respeito à deficiência sensorial, apontada por 8 dentre as 11 IES de nossa pesquisa, podemos fazer uma análise referente ao que expressa o termo, visto que a surdez, deficiência auditiva, baixa visão e cegueira, assim como qualquer dos sentidos humanos, poderiam se enquadrar nessa categoria e por isso, figurar de forma expressiva para nossa pesquisa. Nesse sentido pode ter ocorrido duplicidade em relação às respostas de algumas das instituições respondentes, sinalizando deficiência sensorial e considerando também como deficiência visual e auditiva, o que explicaria um percentual mais significativo desta categoria.

Outro ponto a ser refletido é quanto à significativa presença da categoria deficiência intelectual, figurando em segundo lugar em nosso levantamento, o que representa que 10 das 11 instituições respondentes. Já em relação aos dados do censo da educação superior de 2018, esta categoria aponta com menor prevalência, aparecendo em quarto lugar em relação ao número de estudantes com deficiência na educação superior.

Tal achado pode nos levar a refletir sobre as discrepâncias acerca do conceito preciso sobre deficiência intelectual. Pesquisadores apontam para uma evolução do conceito vem sendo influenciada por exigências sociais, culturais políticas e administrativas, visto que enquanto a origem da deficiência intelectual é universal,

a forma como é avaliada e categorizada pode variar entre países, culturas e economias (SWITZKY; GREENSPAN, 2006.).

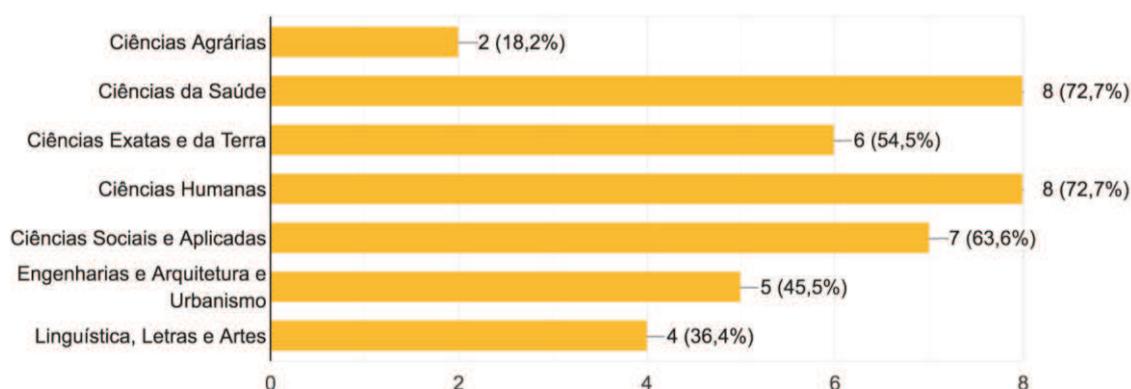
Albuquerque (1996) aponta para quatro paradigmas dominantes sobre o entendimento da Deficiência intelectual. Deficiência Intelectual como déficit intelectual, predominante na primeira metade do séc. XX, quando o entendimento estava exclusivamente ligado aos níveis de quociente de Inteligência (QI) e este era tido como inato e inalterável. No entanto, com a evolução das pesquisas, os próprios índices de QI foram elevados e rebaixados, dando mostras da fragilidade do diagnóstico a partir de um fator exclusivamente. Entre as décadas de 1970 e 1990, considerou-se como fator diagnóstico para a deficiência intelectual o aspecto do comportamento adaptativo durante o desenvolvimento, além do índice de QI. Posteriormente, adota-se um terceiro paradigma para o diagnóstico da deficiência intelectual, associando os níveis de QI ao funcionamento e desenvolvimento cognitivo. Atualmente a definição de Deficiência Intelectual leva em consideração aspectos socioculturais, mas ainda assim, sem um consenso sobre terminologias e instrumentos de avaliação (BELO; et al., 2008). Assim, entende-se que com o passar do tempo o conceito sobre a deficiência intelectual, vem se modificando e se considerarmos o decreto 6.949 (BRASIL, 2009) que institui a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências onde está dito que

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009)

Diante desse contexto diverso e associando-se à gráfico 6 é possível compreender que na classificação da deficiência intelectual podemos encontrar desde diferentes tipos de déficits de acordo com a classificação adotada pelas IES pesquisadas. Para essa pesquisa adotamos a classificação disponível na Lei Brasileira de Inclusão, mas não há exigência quanto a isto. Em um estudo de Martins, Leite e Ciantelli (2018), os autores sinalizam as diferentes classificações apresentadas para o mapeamento e análise das matrículas dos Estudantes com deficiência nas diversas universidades públicas brasileiras. Tais considerações poderão gerar estudos mais aprofundados subsidiando o entendimento que cada

IES dessa pesquisa, entende a deficiência e quais os fatores que influenciam os conceitos adotados.

Gráfico 7 - Áreas do conhecimento (segundo classificação do MEC) em que há alunos PCDs matriculados



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Segundo os dados levantados é possível reconhecer que a maioria das IES pesquisadas têm estudantes com deficiência matriculados nos cursos da área da Saúde e Humanas. A partir dessa constatação é possível interpretarmos essas áreas são predominantes e com maior número de cursos ofertados nas IES associadas ao COMUNG, como também podemos investigar se essas áreas apresentam cursos com maior acessibilidade às pessoas com deficiência, no que diz respeito à infraestrutura, tecnologias, recursos e até mesmo culturalmente, como poderíamos inferir a ciência humanas como um campo fértil para o acolhimento e estudos da inclusão das diferenças.

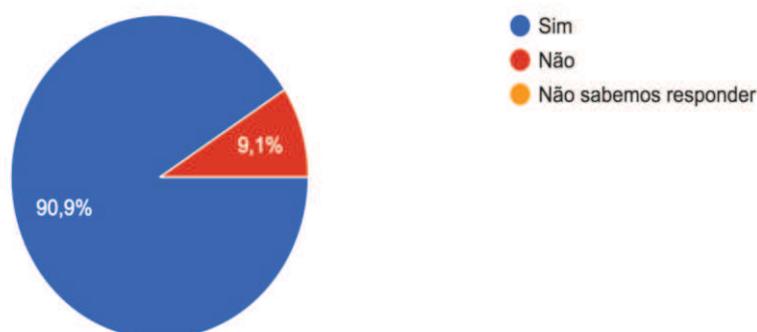
Por outro lado, ciências agrárias é o campo com menor inserção de alunos com deficiência entre as instituições investigadas. Nesse ponto há uma relação mais explícita entre a menor oferta de cursos desse campo, e menor número de alunos com deficiência, no entanto, pode-se pensar sobre as características do curso da área agrária, mostrando-se menos acessível, devido a suas práticas, bem como levando a um mercado de trabalho também menos acessível.

Ainda sobre as áreas com maior concentração de matrículas dos alunos com deficiência, é possível fazer um comparativo entre os dados do censo da educação

superior de 2018 que apresenta um gráfico que demonstra a área com maior concentração de estudantes por sexo. Segundo o Censo, na área de ciências da saúde e bem-estar e área da educação, ambas têm maior concentração feminina (75%) das matrículas (INEP, 2018). Por outro lado, a área de computação e tecnologia da comunicação aponta como o campo de maior escolha masculina. O censo não faz o mesmo levantamento considerando as pessoas com deficiência, mas perante os dados coletados temos uma convergência entre as áreas mais procuradas das mulheres com a maior concentração de pessoas com deficiência, saúde e humanas, no censo representada pela educação. No entanto, em nossa coleta de dados não investigamos os sexos separadamente.

Ainda em relação às áreas escolhidas pelos estudantes com deficiência, tem-se mais dois pontos a ponderar. Quais fatores mais influenciam a escolha do curso por parte das pessoas com deficiência? Apesar de não ser um dado investigado para essa pesquisa, infere-se que há uma busca por possibilidades que ampliem as chances de colocação no mercado de trabalho, podendo inferir-se que possa ser uma escolha utilitarista. Por fim, apesar de haver uma lei complementar 13.409 (BRASIL, 2016) que institui reserva de vagas às pessoas com deficiência para a universidades públicas, esta ainda é pouco divulgada e conhecida, o que limita o acesso à educação superior e interfere nas escolhas pelas pessoas com deficiência.

Gráfico 8 - Porcentagem de instituições com professor PCD



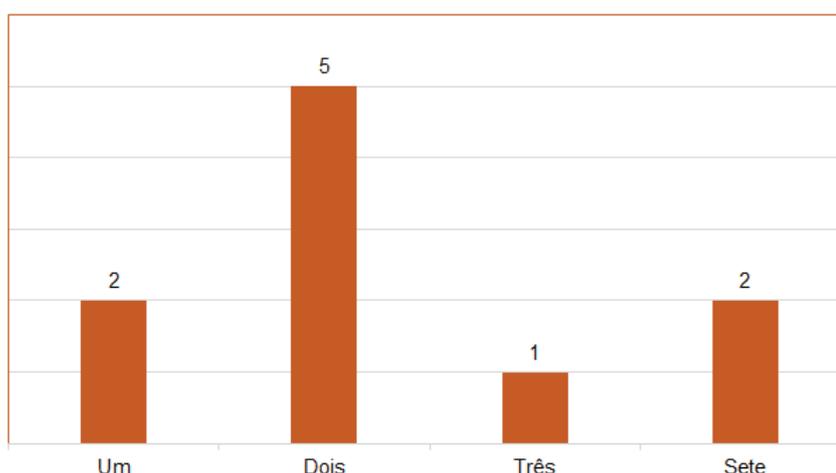
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

De acordo com o gráfico acima, 10 das 11 IES investigadas contam com professores com deficiência em seus colegiados. Este registro nos permite algumas

reflexões, como a possibilidade de pensarmos em uma gestão inclusiva nas universidades. Por outro lado, a possibilidade da pessoa com deficiência concluir os cursos superior, ter a oportunidade de uma educação continuada e encontrar reconhecimento no mercado de trabalho, na área em que tiver sua formação, visto a atuação como docente, está diretamente ligada à sua formação acadêmica, bem como uma formação em nível de mestrado e/ ou doutorado.

Tal resultado, ainda pode ser um reflexo da Lei 8.213 (BRASIL, 1991), que prevê reserva de vagas de trabalho para PCDs. Frente a essa imposição, as IES com 100 ou mais funcionários precisam atender a lei, sob risco de sofrerem penalidade.

Gráfico 9 - Número de professores PCDs na instituição

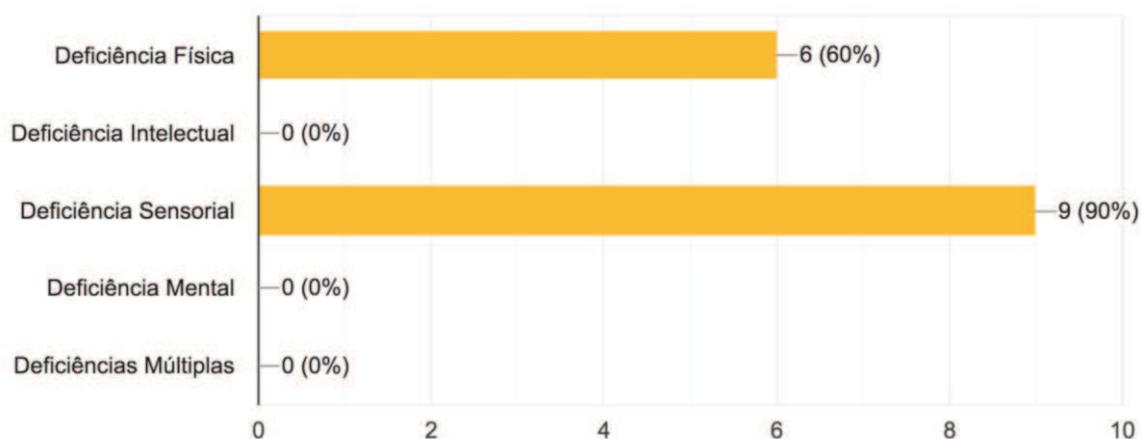


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Já o gráfico 09 nos informa de que dentre as 10 IES que sinalizaram a presença de professores com deficiência, duas delas contam com 7 professores com deficiência em seus quadros de funcionários. Aprofundando a análise dessas duas instituições que contam com um maior número de professores com deficiência, temos que uma delas conta com 11.297 alunos ao todo, 30 alunos com deficiência e 33 cursos ofertadas. A segunda, tem 10.271 alunos, 39 estudantes com deficiência e 72 cursos ofertados. A representatividade desses professores com deficiência em relação aos demais docentes não pode ser medida, pois não fez parte dessa pesquisa a informação sobre o total de professores das IES. Essas duas Instituições estão entre as maiores em número de alunos matriculados, no

grupo pesquisado, destacando-se tanto pelo número de estudantes com deficiência, quanto em relação ao número de docentes com deficiência, se comparados com as demais IES, desse grupo.

Gráfico 10 - Qual o tipo de deficiência dos professores PCDs das instituições

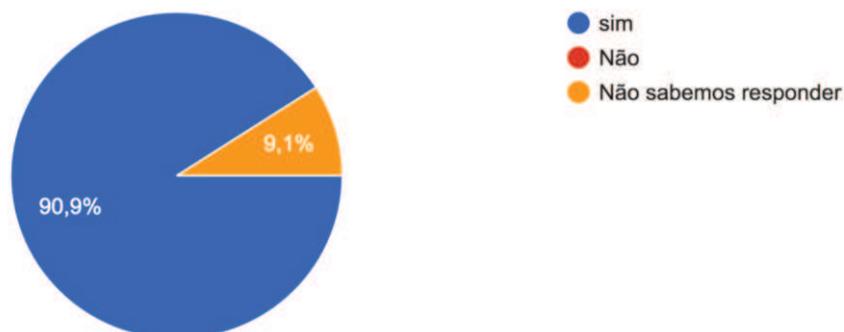


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Quanto ao gráfico 10 é possível verificar que a maior concentração de professores deficientes está na categoria de deficiência sensorial (deficiência visual, cegueira, deficiência auditiva e surdez). Esse dado acompanha o censo demográfico do IBGE (2012) e nota técnica (IBGE, 2018) que aponta a deficiência sensorial como a categoria de maior prevalência entre as deficiências, seguida pela deficiência motora, que se reproduz aqui em nosso estudo através da nomenclatura, deficiência física.

Em relação ao censo da Educação Superior de 2018, não há qualquer destaque em relação a professores com deficiência, o que não nos permite maiores parâmetros ou análises. Esse seria mais ponto relevante para emprendermos maior atenção nas IES, convergindo com Romero (2019) que aponta os professores como a chave para inclusão na educação superior. O investimento e abertura para acolher professores com deficiência poderia ser um passo adiante no processo de uma gestão inclusiva e aberta à diversidade.

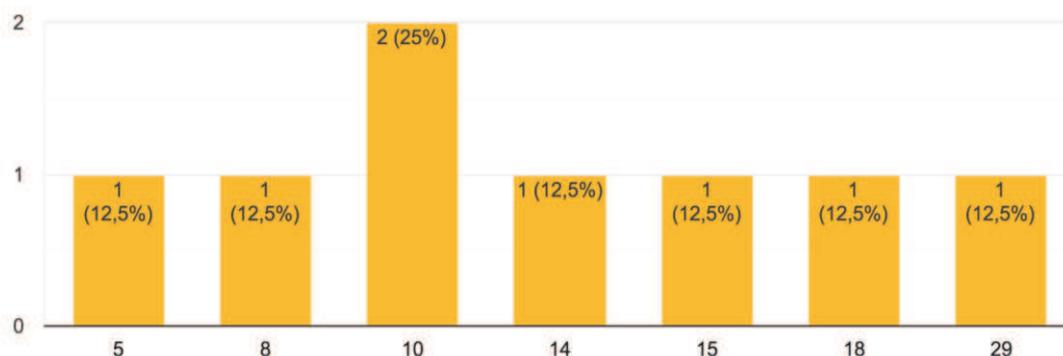
Gráfico 11 - Porcentagem de egressos, graduados e pós-graduados, por instituição



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Em primeira instância podemos dizer que o dado apontado no gráfico 11 é bastante relevante e positivo, denotando a permanência, o que pode denotar estratégias de uma educação inclusiva, permitindo que o estudante com deficiência conclua o curso superior. A conclusão do curso superior, por si só já é um fator preocupante e que aponta, historicamente, uma fragilidade do sistema educacional brasileiro. Isso, visto que uma das pautas recorrentes nas IES, em geral, são as estratégias de fidelização e retenção de alunos, como forma de combater os altos índices de evasão no Ensino Superior. O censo da educação superior de 2018, revela que 75% dos estudantes do Ensino Superior, frequentam as instituições de ensino privadas, onde também estão incluídas as Instituições Comunitárias, foco desse estudo. Somente em 2016, segundo dado apresentado pelo censo de 2018, a taxa de desistência, que inclui evadidos e matrículas trancadas, foi de 59,9% nas Instituições de Ensino Superior privadas e 36,3% foi a taxa de conclusão, no mesmo ano. Novamente, cabe pontuar que o censo da educação superior não estratifica esses dados em relação a pessoas com deficiência, o que poderia servir como um parâmetro para acompanhar o processo de permanência específico para as pessoas com deficiência.

Gráfico 12 - Quantos egressos, graduados e pós-graduados a instituição possui



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O gráfico 12 tem a intenção de apresentar a quantidade de alunos com deficiência que concluíram a graduação. No entanto, não está alinhado a um período específico de tempo, o que pode nos passar uma ideia de linha história, ou seja, desde a primeira pessoa com deficiência a ingressar em cada uma das IES pesquisadas, quantos já concluíram. Primeiramente, cabe citar que, apesar de 10 instituições participantes terem afirmado que já haviam estudantes com deficiência diplomados, apenas 8 souberam responder quantos, o que corrobora, não haver registros sobre esse indicador.

Ainda no questionamento anterior, referente a egressos com deficiência, formados pela IES, uma das instituições assinalou que não saberia responder. No entanto, podemos entender que se trata de um reflexo dos próprios documentos legais, como Censo Educação Superior e Plano Nacional de Educação, os quais não fazem alusão qualquer tipo de controle ou indicador sobre os dados que estamos nos referindo, levando as Instituições a não fazerem esses registros. Dados do censo da educação superior de 2018, apontam para uma taxa de conclusão abaixo de 20% para os alunos em geral, sem estratificar o dado para PCDs. Já em relação a evasão, que também impacta na efetividade da Inclusão de PCD na Educação Superior. O mesmo ainda serve para justificar a falta de informações para análise dos docentes com deficiência, citados anteriormente.

Retomando o gráfico 12, o mesmo apresenta uma IES que já graduou 29 estudantes com deficiência, seguida de outras que graduaram, respectivamente, 18, 15, 14. Duas instituições referem ter 10 estudantes com deficiência já

diplomados. Tais dados podem ser significativos, no sentido da construção de uma cultura inclusiva na Educação Superior, através das experiências e trajetórias desses alunos com deficiência, pioneiros no que se refere a formação em nível superior.

Por outro lado, também revela que as instituições apresentam pouca informação e registro, sobre os concluintes e diplomados com deficiência, visto que algumas, não tem esse dado em separado, o que limita uma ação e compreensão do processo de inclusão, para além das ações de acesso.

Percebe-se que as Instituições denotam preocupação em atender as normativas legais como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que propõe, em sua meta 4, para o período entre 2014 e 2024, universalizar o acesso à educação básica e atendimento educacional especializado na rede regular, com garantia de um sistema educacional inclusivo para a população com deficiência na faixa de 4 aos 17 anos. Apesar dessa meta não se referir ao Ensino Superior, será por essa via de inclusão na educação básica, que os estudantes com deficiência que chegam ao ensino superior têm aumentado expressivamente, os indicadores de matrículas na educação superior.

Já a Meta 12 do PNE de 2014-2024 que se refere ao aumento da taxa de matrículas na educação superior para a população entre 18 e 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão, não especifica a população com deficiência. No entanto, em sua estratégia de ação 12.5 diz

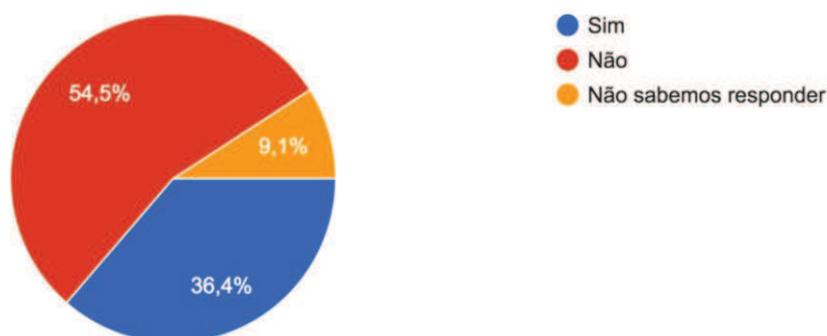
Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o documento corrobora com ações alusivas ao acesso e ingresso da pessoa com deficiência, promovidas e com indicadores mais presentes. Ainda recorrendo ao PNE 2014-2024, encontramos inserida na meta 13, a seguinte estratégia

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional; [...] (BRASIL, 2014).

Tais materiais, novamente, não especificam alguma ação voltada à conclusão para as pessoas com deficiência, deixando-os incluídos na categoria de concluintes em geral. Isso justifica a falta de informações mais estratificadas para os estudantes com deficiência. Se existem estratégias e diretrizes para que o acesso seja universalizado e proporcione igualdade de oportunidades, seria recomendável o acompanhamento quanto a permanência e conclusão da formação, possibilitando avaliar a validade do processo de inclusão, propriamente.

Gráfico 13 - Porcentagem de instituições que possuem algum tipo de registro ou programa de apoio aos egressos PCDs



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Os dados apontados pelo gráfico acima, denotam que a maioria das instituições pesquisadas, desconhecem ou não tem registro sobre a trajetória dos egressos com deficiência. Apenas 4 das 11 IES respondente, têm algum tipo de acompanhamento para o esse público, após a conclusão do curso. Esse dado nos remete a reflexão quanto a necessidade das IES atentarem para as estratégias e

ações que geram indicadores para os instrumentos de avaliação, carecendo a expansão para ações inclusivas mais amplas. Segundo o sistema nacional de avaliação da educação superior, lei 10.861 que,

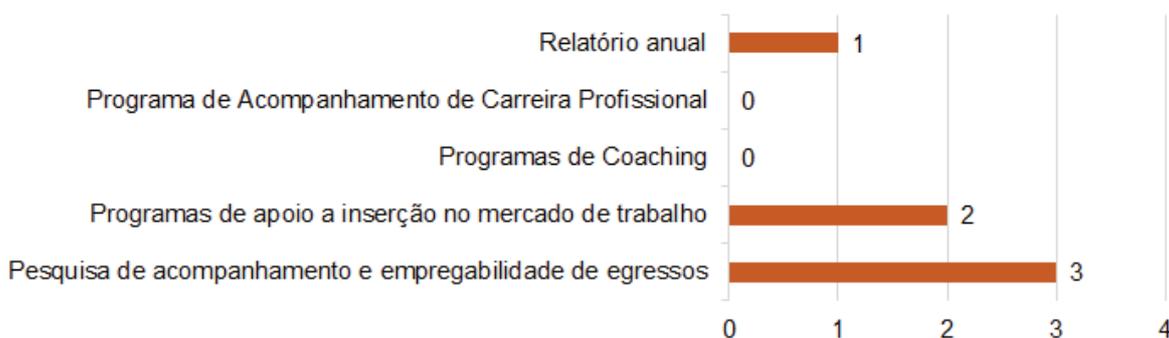
tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004c).

Diante da finalidade supracitada, as IES devem se comprometer, segundo as dimensões institucionais previstas pela Lei do SINAES:

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004c).

Esses recortes explicitam que as normativas estão dadas, estimulando a reflexão, planejamento, organização de ações e registros como os dados apresentados pela nossa coleta. No entanto, os mesmos instrumentos e normativas, já citados, ao avaliarem as IES não contam em seus instrumentos e apresentação de dados aspectos mais específicos, precisos e aprofundados do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, o que desestimula, ou até mesmo, induz as IES a se manterem restritas ao cumprimento das métricas e geração de dados e evidências mensuráveis. O que nos leva a inferir que, até os momentos a cultura ainda é de uma sociedade da integração e não da Inclusão.

Gráfico 14 - Registro e/ou programas de apoio aos egressos adotados pelas IES



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Este gráfico, como um desdobramento do anterior, aponta apenas para as IES que referiram apresentar alguma ação e registro sobre o acompanhamento para egressos com deficiência. Dentre as quatro instituições respondentes, três delas sinalizaram a realização de pesquisas de acompanhamento de empregabilidade. Ação essa, que fomenta a discussão anterior sobre registros e dados para os indicadores institucionais perante aos compromissos estabelecidos pela Lei do SINAES. Assim como também, o relatório anual de empregabilidade de egressos, indicado por uma das instituições pesquisadas, aponta para um mesmo tipo de ação apenas descritiva e documental, que provavelmente estão integradas aos controles dos egressos, em geral, destas instituições.

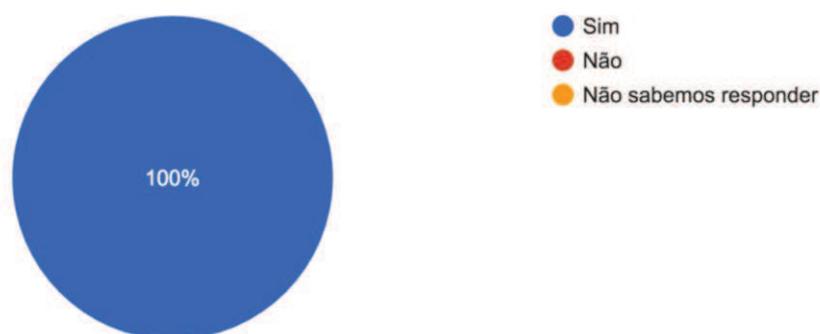
Documentos legais, como o Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), repensando a garantia de qualidade para o Ensino Superior no Brasil, com o foco na revisão das políticas nacionais de educação de 2018, retomam aspectos referentes ao Brasil possuir estratégias e procedimento para a garantia da eficácia e eficiência de um sistema de qualidade do Ensino Superior. Mas, o relatório aponta para forte desigualdade social que está presente no Brasil e sinaliza a ação de cotas para população em vulnerabilidade social, como uma ação afirmativa de enfrentamento à desigualdade, porém sem referir qualquer ação, específica, para a população com deficiência.

O mesmo pode ser percebido no item referente ao compromisso da universidade em acompanharem e registrarem ações em relação à inserção no mercado de trabalho, garantindo a contribuição na melhoria de condição de vida

aos egressos. Também, neste item não é feita menção sobre as PCD, ratificando os indicadores pontuados pelas IES, visto que não há exigências de aprofundamento e estratificação desses indicadores.

Nesse sentido, cabe apontar como uma ação afirmativa em prol da inclusão e redução da desigualdade social, enfrentadas pela população com deficiência, as duas IES que referem apresentar programas de apoio à inserção no mercado de trabalho, aos egressos com deficiência. Aqui caberia uma investigação mais aprofundada para verificar a efetividade e especificidades aos egressos com deficiência, visto que os programas citados não devem ser exclusivos para o público estudado.

Gráfico 15 - Porcentagem de instituições que possuem um setor e/ou equipe responsável pelos processos de inclusão dos alunos PCDs



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O Gráfico 15 demonstra que todas as instituições pesquisadas dispõem de um setor ou equipe para pensar e planejar ações de inclusão e atendimento especializado aos estudantes com deficiência, garantindo o que prevê o PNEE-EI (BRASIL, 2008b). Para a PNEE-EI, Educação especial é

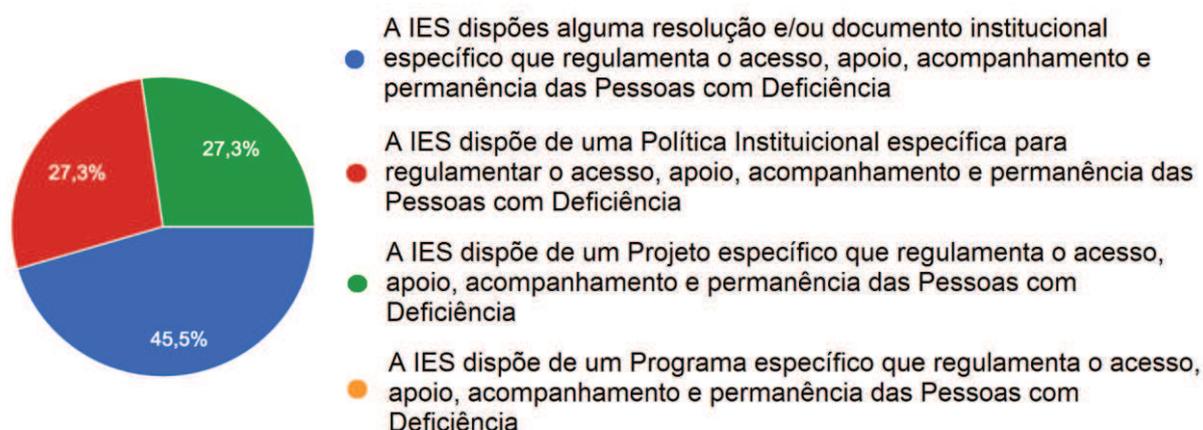
[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b).

Nesse caso, no nível da educação superior

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

Sem dúvida, a preocupação em atender as normativas legais, além de alcançar os indicadores para o relatório de evidência, estimula a discussão e reflexão nas IES, gerando acessibilidade, como primeiro passo para inclusão.

Gráfico 16 - Porcentagem referente a como é feito o processo de inclusão de alunos PCDs



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O Gráfico 16 revela que a 5 das 11 IES respondentes, dispõem de resolução institucional que regulamenta o acesso e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Três IES referem dispor de políticas institucionais específicas e três, entre as 11 respondentes, possuem programa institucional específico que regulamenta o acesso e permanência dos estudantes com deficiência. Por outro lado, nenhuma das IES estudadas indica ter algum projeto específico para acesso e acompanhamento dos estudantes com deficiência.

De forma conceitual, compreendemos que a Política Institucional parte das estratégias institucionais. A partir de uma política, prevista e descrita pelo planejamento institucional, são gerados programas, os quais podem ser

desdobrados em projetos. A partir desse entendimento temos que a política é ampla, conceitual e genérica que ao ser regulamentada através de um programa, denota um esforço para sua implementação e os projetos serão formas mais próximas de implementação de práticas, no sentido de atender as políticas institucionais.

Desse modo, é possível inferirmos que as cinco instituições, que referem dispor de resoluções institucionais podem estar atuando de forma mais teórica, sem que haja um planejamento prático de ações, atentando para os procedimentos administrativos e registros para os indicadores normativos e legais. Já, as três instituições que referem apresentar políticas e, as três que apresentam programas, denotam um envolvimento mais prático, com ações específicas para o público com deficiência. Já as que indicam políticas, revelam que estão mais preparadas e avançadas nos processos de inclusão de pessoas com deficiência. E, acreditamos que as IES que citaram contar com programas, seriam as que apresentam serviços de acolhimento e apoio com equipes específicas para preparação da comunidade acadêmica e atendimentos aos estudantes com deficiência.

Já em relação ao fato de nenhuma das respondentes ter referido a disponibilização de um projeto específico para o acolhimento e acompanhamento dos estudantes com eficiência, compreendemos como uma ação afirmativa em prol da inclusão, ou seja, a denominada ação remete a algo em separado, isolado e não em termos de uma inserção e inclusão mais ampla. Estes dados e inferências podem ser cruzados com os achados teóricos, a partir da análise dos sites das instituições associadas ao COMUNG como fonte de dados acerca dos processos de inclusão.

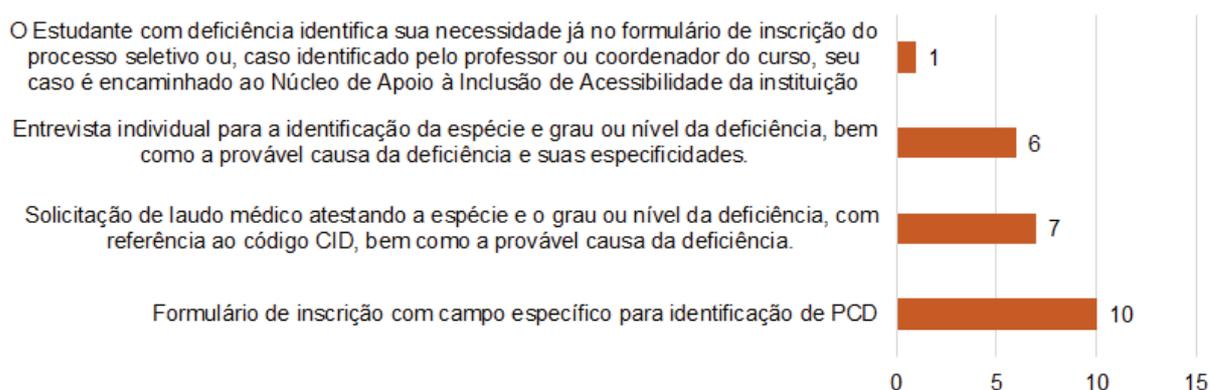
Na análise feita junto aos sites das 15 IES associadas ao COMUNG, 8 dentre eles apresentaram links simbolizando acessibilidade em libras e alto contraste, o que nos remete a uma preocupação em apresentar um site acessível a todos que busquem informações. Também 8, dentre as 15 apresentam links que remetem a Núcleos de Acessibilidade e Inclusão. Porém, 7 dos sites analisados, mesmo fazendo alguma alusão a serviços de atendimento e inclusão, os apresentam de forma genérica para todos os alunos sem especificações a algum atendimento educacional especializado, ou algo no sentido de apoio às PCDs. Mas, chama a

atenção que 5 das 15 instituições, não fazem qualquer alusão a inclusão e outras 4 apresentam links, no site principal, remetendo à legislação ou regulamentações institucionais sobre acessibilidade e inclusão.

Esse resgate, explicita que não há ainda uma unanimidade ou cultura inclusiva consolidada entre as instituições pesquisadas. Todas, de alguma forma, buscam atender a legislação, mas algumas estão em etapas de maior regulamentação. Já outras, possuem registros sobre os avanços no processo de inclusão.

Tal constatação, converge com os estudos de Cabral e Melo (2017) quando concluem que a normatização do atendimento educacional especializado para população com deficiência no Ensino Superior tem tido um avanço reconhecido, principalmente a partir do ano 2000. Contudo, tal avanço nem sempre indica a legitimação dos seus direitos. Segundo esses autores, o panorama atual aponta para uma realidade pouco articulada e à luz de uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviço em detrimento da participação plena das PCDs.

Gráfico 17 - Formas que os estudantes PCDs têm acesso e são identificados pelas IES



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O gráfico acima nos revela que é quase unânime a busca pela identificação formal e registrada do público com deficiência, acompanhando os mesmos processos realizados para todos os interessados e ingressantes nas IES. O Formulário de Inscrição com o campo de identificação está previsto pelo Estatuto

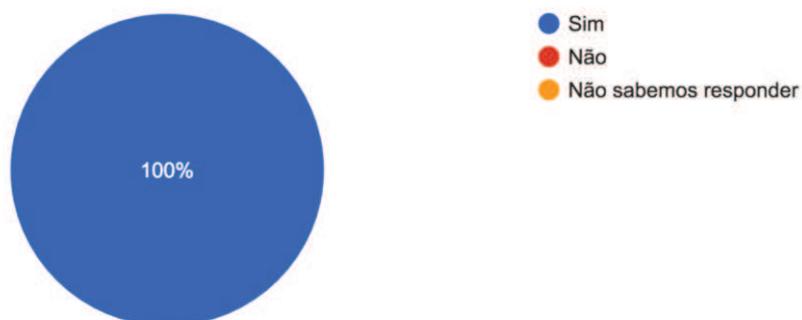
da Pessoa com Deficiência, de 2015, onde no artigo 30 diz: “II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação” (BRASIL, 2015a).

Sete IES, dentre as pesquisadas, referem a solicitação de laudo médico para a comprovação da deficiência e da necessidade educativa especializada. Tal estratégia responde a um critério previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, que prevê a dilação do tempo para realização de provas e atividades acadêmicas às pessoas com deficiência, mediante a comprovação dessas necessidades. Diante disso, a solicitação de laudo atende essa prerrogativa, o que garante um atendimento especializado desde o concurso vestibular.

O diferencial para essa questão aparece quando, 6 das 11 IES respondentes, apontam que também utilizam o recurso da entrevista individual com a pessoa com deficiência, a fim de reconhecer e compreender acerca de sua deficiência. Bem como, para entender as necessidades educativas especializadas dessas pessoas e promover um atendimento mais individualizado para além do que preconizam as normativas legais.

Por fim, esse gráfico também traz uma resposta diferenciada, pois uma das IES respondentes aponta que o aluno, caso não informe através do formulário de identificação, poderá recorrer diretamente aos professores. O professor ao perceber alguma dificuldade em sala de aula, pode também acolher o estudante e encaminhá-lo ao serviço de acessibilidade e inclusão. Essa seria uma possibilidade de respeitar e promover a autonomia da estudante para que recorra a ajuda quando julgar necessário, bem como uma forma de inserir os professores no processo, exercitando a sua sensibilidade, percepção e escuta individualizada dos alunos.

Gráfico 17 - Porcentagem de instituições que possuem um processo ou ações padronizadas para o acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O Gráfico 17 nos revela que 100% das IES pesquisadas, consideram que têm processos e/ou ações padronizados para o acolhimento dos estudantes PCD. Tal dado confirma as discussões apontadas nos gráficos (8 e 9) quando apontamos a preocupação das instituições em atender as legislações vigentes e gerarem evidências para os indicadores, para a avaliação externa, como o censo da Educação Superior. Podemos compreender como ações afirmativas em prol da inclusão, qualquer tipo de acolhimento e acompanhamento. Porém, sem aplicarmos um olhar mais aprofundado e detalhado sobre como é feito esse acolhimento nada se pode inferir sobre a educação e gestão inclusiva. Traremos nos gráficos seguintes, informações para exploração mais aprofundada dos processos de inclusão dos estudantes com deficiências, junto às instituições investigadas.

Gráfico 18 - Processos/ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs das instituições pesquisadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O Gráfico 18 estratifica as ações de acolhimento e acompanhamento oferecidos aos estudantes com deficiência. Vemos que todas as IES investigadas, adotam diversas ações para o acolhimento e acompanhamento às PCDs. A entrevista de acolhimento e identificação das necessidades específicas é adotada por 10 das 11 respondentes. Com isso, podemos evidenciar que existe uma preocupação em, primeiramente, detectar, registrar e mapear os estudantes com deficiência, visto que todas as instituições respondentes utilizam o recurso da entrevista para identificação das necessidades educacionais específicas. Além disso, também apareceu unanimidade na utilização de recursos como adaptação de materiais didáticos e instrumentos de avaliação. A oferta de monitoria e acompanhamento, foi citada por 9 das 11 instituições investigadas.

Essas ações nos reportam a um primeiro passo, de promoção da acessibilidade, conforme os mais diversos documentos já sinalizados ao longo do referencial teórico. A lei nº 13.146, como um marco nacional para a inclusão de pessoas com deficiência, refere o acesso e a igualdade em oportunidades (BRASIL, 2015a). Em âmbito internacional, a Declaração de Incheon de 2016, propõe a busca pela garantia de acesso e oportunidades ao longo da vida e para todos.

A capacitação dos professores também é uma ação utilizada pela maioria das IES destes estudos, assim como o acompanhamento individualizado e os atendimentos psicossociais oferecidos ao aluno com deficiência, o que nos remete a um passo adiante das ações mais restritas ao acesso. Essas já podem ser compreendidas como estratégias que estão para além do que é exigido nas documentações e políticas governamentais, visto que focam nos próprios agentes de inclusão, os professores e equipe de apoio. A preparação dos docentes para compreender e acolher, assim como outros profissionais, nos núcleos de acessibilidade em prol de uma cultura inclusiva, tem sido tema para diversos pesquisadores.

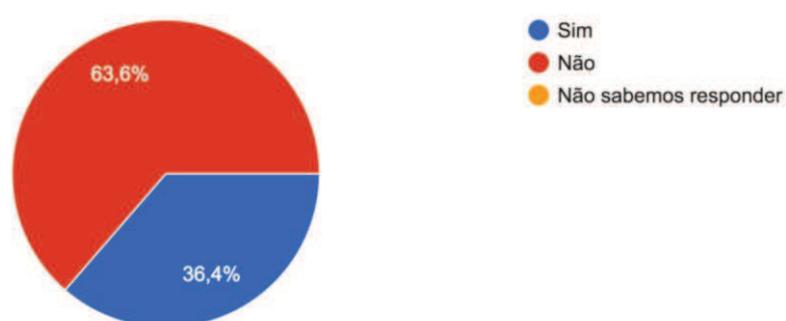
Santos e Oliveira (2014) consideram a necessidade de se construir espaços de inclusão através da dialogicidade, como defendia Paulo Freire. Assim como Machado (2014) que aponta para experiências exitosas de inclusão no ensino superior, quando todas as áreas e pessoas estão envolvidas. Esses entre outros estudos, denotam um passo adiante da acessibilidade por força da lei. Ações que visam a preparação dos docentes ao acolhimento e compreensão da individualidade dos estudantes com deficiência, são também mostras de uma construção de uma cultura inclusiva.

Ainda em relação ao gráfico 18, temos ações como o atendimento e acolhimento à família e os programas de voluntariado entre os alunos, para o acolhimento aos colegas com deficiência. Em ambas, apenas uma das Instituições pesquisadas, apontou como sendo uma estratégia adotada.

Branco e Almeida (2019), em um estudo sobre a satisfação dos estudantes em relação à educação inclusiva no ensino superior, demonstrou que, a partir do ponto de vista do "usuário" (estudante), as IES ainda precisam evoluir em muitos pontos, para considerarem-se inclusivas. O acolhimento às famílias, assim como programas de alunos voluntários para acompanhamento de colegas com deficiência poderiam ser caracterizadas como possibilidades de transpor barreiras e buscar maior aproximação e compreensão com necessidades específicas de cada estudante e suas necessidades educacionais específicas. No entanto, a pouca utilização destes recursos pelas IES, pode estar associada a uma quebra de paradigma, no qual tem-se que no ensino superior, a relação institucional restringe-

se ao aluno, responsável pelo seu contrato de serviços com a instituição. Aproximar famílias, comunidade, alunos e a instituição podem ser estratégias mais exploradas no futuro, ao se estabelecer alguns passos a mais na trajetória inclusiva.

Gráfico 19 - Porcentagem de instituições que possuem um processo ou ações padronizadas para o acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs na EAD

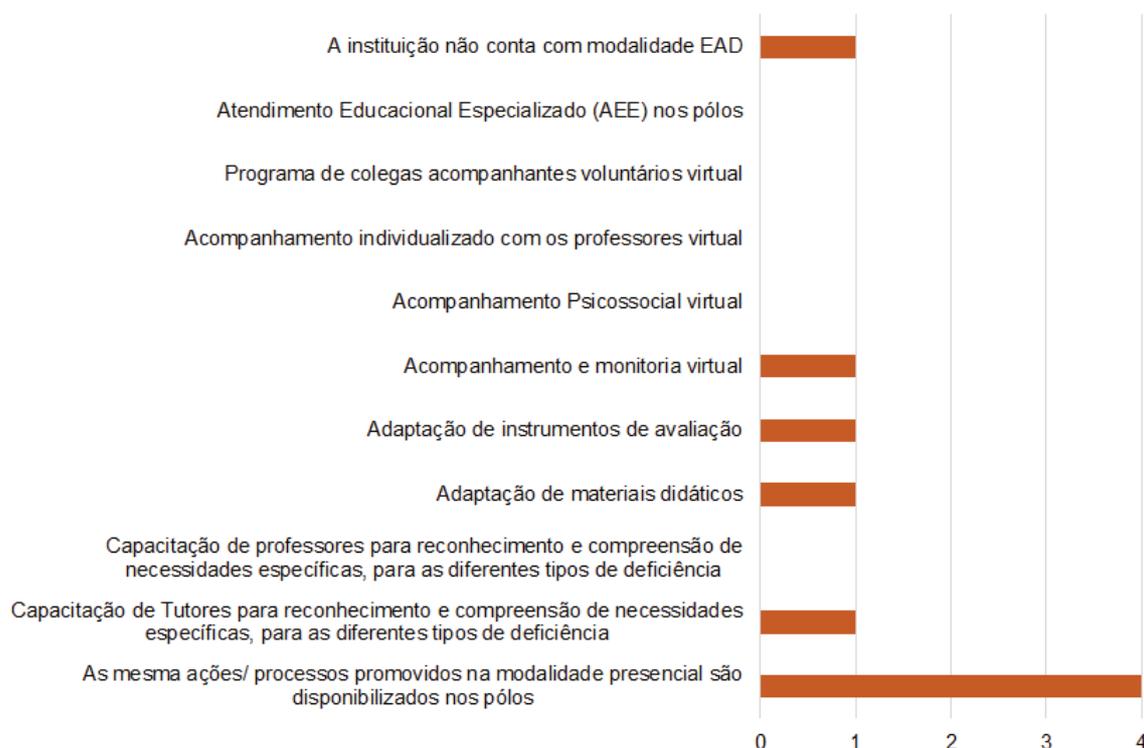


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

O gráfico 19 nos passa um panorama acerca da inclusão de pessoas com deficiência na Educação superior EAD e nos mostra que ainda é um processo mais lento e tardio em relação às estratégias de acolhimento e acompanhamento a este público na modalidade presencial. A maioria das instituições que participaram do nosso estudo, ainda não apresentam um plano de ações padronizadas para o acolhimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Apenas quatro, dentre as 11 IES desse estudo, referem ter estratégias específica para a inclusão de PCDs no EAD.

Em todo o levantamento documental realizado para esta pesquisa, não detectamos nenhuma normativa específica em relação a inclusão de PCD no Ensino Superior na modalidade EAD. Bem como, nosso levantamento de pesquisas prévias, também não apontou para estudos específicos neste sentido. Do mesmo modo, vemos que o Censo da Educação Superior 2018, também não estratifica os dados referentes aos alunos com deficiência, por modalidade presencial ou a distância. Assim, para complementar estes dados, o gráfico 20 indica processos/ações de acolhimento e acompanhamento desses estudantes.

Gráfico 20 - Processos/ações de acolhimento e acompanhamento de estudantes PCDs na EAD das instituições pesquisadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

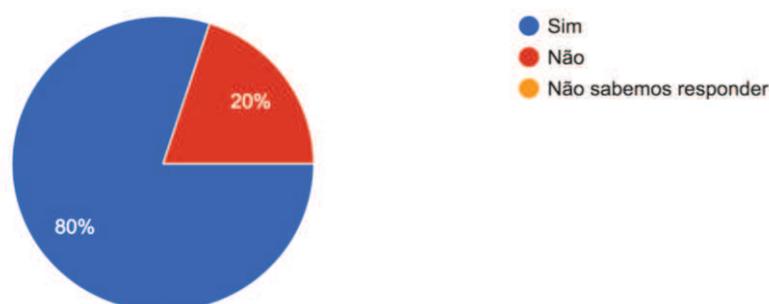
O gráfico acima especifica as ações de acolhimento e acompanhamento referente aos estudantes com deficiência, na modalidade de ensino a distância. De todas as instituições respondentes, para essa questão apenas 4 dentre as 11 IES, sinalizaram que adotam as mesmas estratégias utilizadas na modalidade presencial. Pelo menos, uma dentre essas instituições especificou a utilização de acompanhamento e monitoria virtual, adaptação de materiais didáticos e de avaliação.

Conforme já sinalizamos anteriormente, a modalidade a distância, apesar de ser reconhecidamente uma possibilidade de acesso ao ensino superior a todos, por outro lado, ainda revela pouca acessibilidade e recursos inclusivos para o público com deficiência.

No levantamento de dados preliminar realizado junto aos sites das 15 instituições associadas ao COMUNG, verificamos que os próprios sites não apresentam facilidade para que os PCDs tenham acesso e autonomia pela busca de informações. Dentre as 15 instituições analisadas, conforme apontado no quadro

20 apenas 8 tem ferramentas de leitor virtual, para pessoas cegas; alto-contraste para pessoas com deficiência visual e/ou aplicativo para acessibilidade em Libras, direcionados às pessoas com deficiência auditiva e /ou surdas. Apenas 5, dentre as 15 instituições, não apresentam nenhum tipo de recurso, nem fazem menção sobre recursos de acessibilidade em seus sites. Tais constatações nos levam a refletir sobre as barreiras de comunicação enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Barreiras estas que estão postas desde seu primeiro acesso aos sites das instituições, ao não encontrarem recursos que permitam sua autonomia para navegar e estabelecer um contato com a instituição de forma autônoma. O que também pode ser corroborado pelos dados obtidos, ao questionarmos as ICES, em relação a modalidade EAD, visto que apontam para a falta de recursos e estratégias para estabelecer uma cultura inclusiva às pessoas com deficiência. O que pode ser encarado como uma ironia ao contradizer uma das principais funcionalidades do EAD que é promover o acesso a todos.

Gráfico 21 - Porcentagem de instituições em que os estudantes PCDs participam do planejamento e implantação de estratégias para inclusão e permanências



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

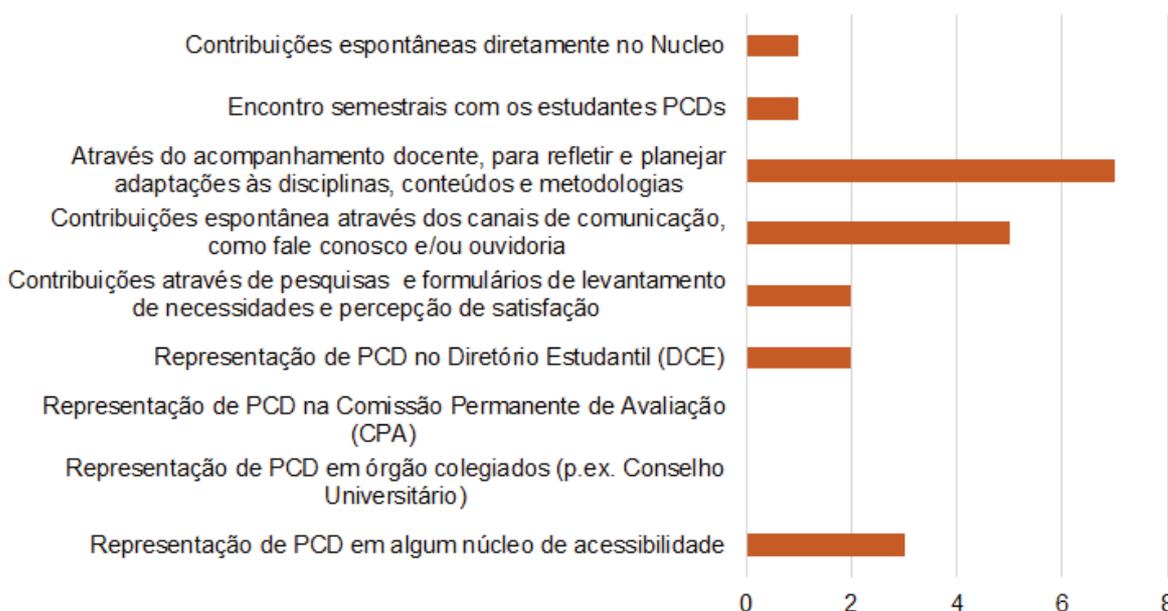
O Gráfico 21 trata sobre a possibilidade de participação dos alunos com deficiência no planejamento e implantação das estratégias para sua própria inclusão e permanência. A partir deste, vemos que oitenta por cento (80) das instituições respondentes, oito em dez referem contar com a participação do público envolvido para para o processo de inclusão.

Esse dado é relevante e diz de uma realidade almejada, um passo adiante em uma busca pela cultura inclusiva. Ao resgatarmos Magbanua e Deen (2017) que apontam, dentre vários outros autores também, como Sasaki (1997) já na década

de 90 o lema da comunidade das pessoas com deficiência que diz: Nada sobre nós, sem nós, podemos inferir que as IES comunitárias, participantes de nossa pesquisa estão buscando o caminho para uma construção coletiva e colaborativa do processo de inclusão.

Tomando os autores âncora para o nosso entendimento de educação inclusiva, teremos uma convergência de ideias que se voltam para o respeito a individualidade, escuta do sujeito e participação ativa. Para Freire (1996), educação comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas encontro em busca de significados. Também em Vygotsky podemos nos amparar para corroborar a participação do sujeito em seu próprio processo de inclusão quando sugere que é preciso superar o paradigma da aprendizagem e propor o desenvolvimento e que este se dá no processo e convívio social. (BEYER, 2010). E em Foucault (2010a, 2010b, 2010c e 2014), não é diferente, quando podemos inferir que a participação do sujeito com deficiência, poderá representar um empoderamento e uma forma de romper a barreira dos modelos de instituições disciplinares e controladoras que limitam o desenvolvimento humano, bem como excluem as diferenças e constata que as relações se estabelecem.

Gráfico 22 - Tipos de participação dos estudantes PCDs no planejamento das estratégias de inclusão



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Já o Gráfico 22, apresenta um aprofundamento em relação a como é estabelecida essa participação do estudante com deficiência no processo de planejamento e implantação das ações para inclusão. Se, por um lado, a participação dos estudantes com deficiência é um ponto relevante e positivo, conforme já ressaltado na discussão do gráfico anterior, por outro, a forma como essa participação se dá, vai nos dizer sobre a realidade dos processos inclusivos das instituições estudadas.

Na realidade, o que nos revela o gráfico 22 em relação a participação dos estudantes com deficiência nas instituições investigadas, aponta para uma ação mais individualizada e pontual, visto que 7 entre 8, das instituições que responderam sinalizam a participação através de acompanhamentos individuais entre professor e aluno, na busca de adaptação de materiais e atividade em sala de aula. Cinco instituições atribuem a participação dos estudantes com deficiência a manifestações espontâneas, através dos canais de comunicação institucional. Neste caso é possível percebermos uma participação mais reativa e pontual.

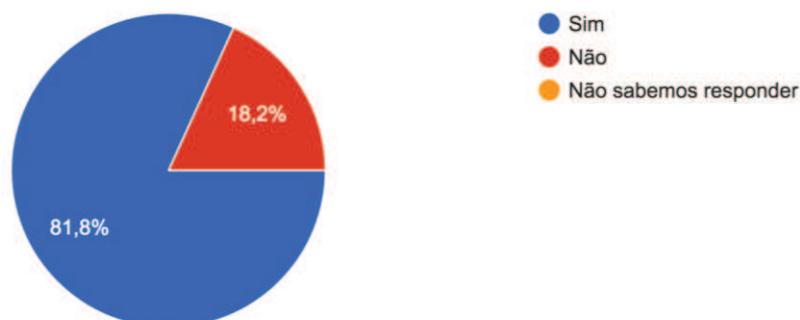
Outra forma de participação do público com deficiência nas instituições em questão tem sido através de preenchimento de pesquisas de satisfação e levantamento de dados. Aqui percebemos uma participação mais para fins descritivos e exploratórios, denotando o interesse das instituições em conhecer e aprender sobre a população com deficiência.

Apenas três dentre as respondentes apontam a possibilidade de participação de alunos com deficiência nos núcleos de acessibilidade e uma refere contar com alunos com deficiência no diretório acadêmico, o que possibilita uma participação mais efetiva, visibilidade, possibilidade de reflexão e construção de um ambiente inclusivo.

Diante do contexto apresentado podemos encontrar diversas aproximações com os achados em nosso levantamento de estudos prévios. Santos (2018), apontava em sua pesquisa que as IES servem de espaço de proteção e promoção de processos de resiliência aos alunos com deficiência, mas ainda perpassados por práticas excludentes. Várias das pesquisas apontam para a necessidade da remoção de barreiras atitudinais para que se possa avançar dos processos

integracionistas em direção ao processo inclusivistas e a participação efetiva dos alunos com deficiência poderá se a chave para esse movimento. (CIANTELLI, 2015; DOMINGUEZ; OCHOA, 2016; ZARATE-RUEDA; DIAZ- OROZCO; ORTIZ GUZMA, 2017)

Gráfico 23 - Porcentagem de instituições que promovem algum tipo de sensibilização/capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão de PCDs



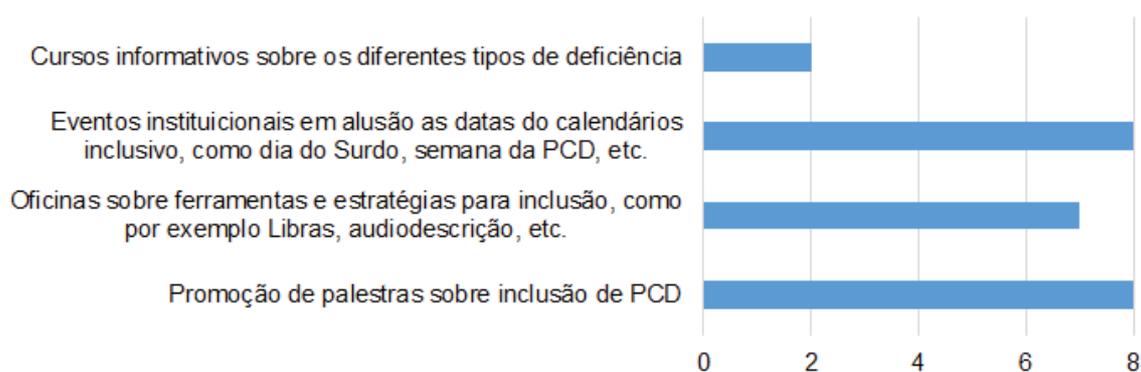
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Novamente, podemos fazer uma análise preliminar favorável em relação aos dados revelados pelo gráfico 23, que indica que 9 (nove) das 11 (onze) IES desta pesquisa sinalizam realizar ações de sensibilização/ capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento às pessoas com deficiência. As IES, mais especificamente as ICES, tem como premissa o serviço de qualidade ao meio onde está inserida. Segundo a Lei N12.881 de 2013 “§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.”.

Pensar e preparar a comunidade acadêmica para inclusão de Pessoas com deficiência visa além de um processo específico para a inclusão na educação superior, como promove a formação de cidadãos multiplicadores para o estabelecimento de uma cultura inclusiva. Com isso, cabe um olhar mais específico que será apresentado no próximo gráfico de como as instituições vem desenvolvendo a ação de sensibilização/ capacitação.

Breda (2013) em sua pesquisa apontou a importância da articulação entre todos os agentes da comunidade acadêmica para a efetivação dos processos e cultura inclusiva. Promover ações de sensibilização/ capacitação da comunidade acadêmica servem como mobilizadores para a etapa da inclusão, propriamente.

Gráfico 24 - Ações de sensibilização/capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão de PCDs nas instituições pesquisadas

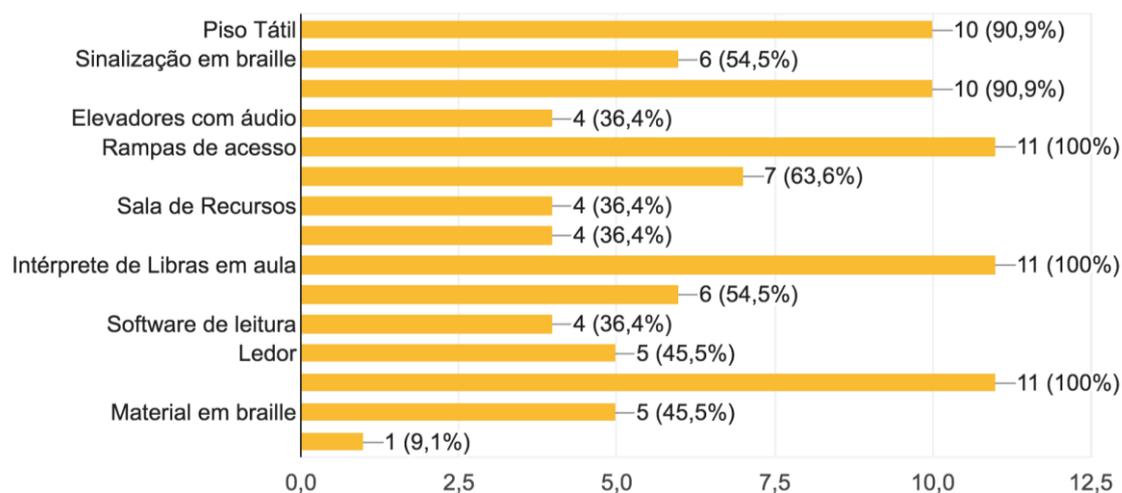


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

No Gráfico 24 encontramos as diferentes formas, como as IES pesquisadas têm realizado a sensibilização/capacitação da comunidade acadêmica para a inclusão de PCDs. Aqui percebemos que a maioria das respostas revelam ações informativas e de visibilidade às diferenças, assim como as ações afirmativas em datas alusivas aos diferentes grupos de inclusão, restringindo-se a palestras nas datas específicas, campanhas, as quais são relevantes e positivas, mas ainda atreladas a um viés integracionista. Apenas 2 instituições referem promover cursos de capacitação e aprofundamento sobre diferentes deficiências o que poderíamos compreender com uma forma mais efetiva para o processo de inclusão.

No estudo de Santos de 2013, mesmo que focado nas Instituições federais, não se distancia dos desafios enfrentados pelas ICES. O estudo concluiu que muito das ações realizadas pelas instituições de educação superior, continuam a transferir para o próprio aluno com deficiência o esforço para adequar-se ao contexto, ou superar-se, como posto pelo senso comum, traduzindo assim, a vigência da etapa de integração, em que estamos inseridos.

Gráfico 25 - Adaptações que as instituições promovem para ofertar as mesmas condições aos estudantes PCDs e não PCDs



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

No que se refere às adaptações de infraestrutura e recursos, as instituições pesquisadas demonstram, através de gráfico 25, preocupação em atender, principalmente, ao que a legislação exige, como o piso tátil, intérprete de Libras, materiais em braile e rampas de acesso. Tais achados convergem para o papel e a importância das normativas no intuito de promoção do acesso das PCDs, como um primeiro estágio para a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/01 sinaliza para uma estrutura mínima que atenda à necessidade dos alunos com deficiência; a Lei n. 10.436/02 estabelece a LIBRAS como língua oficial para os surdos e exige as adaptações necessárias às diversas instituições e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (n. 13.146/15) que congrega a exigência mínima em prol de promover acessibilidade a todos, nos mais diversos contextos.

5.3 Categorias emergentes para uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior

Referente às questões 15 e 16, última seção de nosso questionário, ambas abertas e visando responder ao nosso último objetivo proposto por essa pesquisa,

a citar, propor contribuições para a implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior, desenvolvemos o quadro a seguir com as respostas coletadas. As análises e discussões são realizadas a partir das categorias suscitadas.

Quadro 9 - Desafios e Estratégias para uma Gestão Inclusiva na Educação Superior

Considerando o cenário para inclusão de pessoas com deficiência, quais são os desafios para uma Gestão inclusiva na Educação Superior?	Diante desses desafios que estratégias, para uma Gestão Inclusiva na Educação Superior, você propõe?
Evidenciam-se significativos avanços quanto à concepção de deficiência e quanto às perspectivas na construção dos direitos humanos e de cidadania, bem como no que diz respeito à acessibilidade, mas ainda se convive com inúmeros desafios na realidade universitária e na Sociedade como um todo. Trata-se um uma construção social que é atravessada por uma cultura ainda pouco permeável à diversidade, marcada pelo cultivo do individualismo e do preconceito a tudo e a todos que não correspondem a certos padrões fomentados pelo modelo de sociedade vigente. Os programas específicos voltados à inclusão e acessibilidade têm contribuído significativamente para a superação de barreiras e dificuldades de acesso e inclusão, mas trata-se de uma construção social maior, que coloca a exigência de uma nova sociabilidade humana.	Pode-se pensar na criação de comissões para a acessibilidade, incluir a temática da inclusão nas áreas de formação
O grande desafio na universidade é o reconhecimento das diferenças, entendendo a necessidade de adaptações ou não quando da necessidade de cada sujeito, por parte da comunidade acadêmica, professores, gestores, funcionários	Que as ações inclusivas façam parte das preocupações cotidianas da instituição como um princípio ético.
Cultura interna dos colaboradores e professores, para um olhar atento sobre a necessidade de cada indivíduo.	Capacitações sistemáticas, ferramentas e/ou recurso que possibilitem autonomia aos alunos
Capacitação dos profissionais específicos de cada área.	A promoção de formações pedagógicas que visem informar e treinar os profissionais para que possam desempenhar a sua função e levar o ensino-aprendizagem efetivo a todos os acadêmicos.
Políticas para o setor, acompanhamento e sensibilização	Sensibilização, planejamento, respeito às diferenças
O aspecto atitudinal.	Ações de sensibilização e divulgação da temática
Em especial, a acessibilidade atitudinal.	Aprimorar, progressivamente as ações previstas no Programa de Acessibilidade e Inclusão da instituição.

Trabalhar uma cultura institucional para inclusão	Programas de formação para inclusão para professores, técnico-administrativos e alunos.
Um Gestão Inclusiva prepara-se para receber os alunos com deficiência e busca instrumentalizar/capacitar os formadores e responsáveis pela inclusão na IES.	Discussões, diálogos, trocas de experiências entre as IES comunitárias para o fortalecimento de uma gestão inclusiva.
Maior desafio é romper as barreiras atitudinais para acesso, inclusão e permanência dos estudantes no Ensino Superior.	Ampliar ações voltadas à acessibilidade atitudinal.
A compreensão e engajamento de todos os docentes no nível previsto nas políticas de inclusão, de forma a atender e adequar os processos de ensino-aprendizagem às condições de cada discente.	No caso das instituições filantrópicas, penso que poderíamos ter o reconhecimento do custeio das ações para inclusão das pessoas com deficiência na comprovação dos valores de gratuidade, somadas ao PROUNI, pois entendo que muitas instituições deixam de atender os direitos dos estudantes PCD pelo alto custo envolvido. Esta sugestão vai de encontro ao previsto na Lei Orgânica da Assistência Social.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Ao considerarmos os dados apresentados no quadro 9 iremos analisar a primeira coluna, referente à questão 15 de nosso questionário online, a saber, considerando o cenário para inclusão de pessoas com deficiência, quais são os desafios para uma Gestão inclusiva na Educação Superior?

Das 11(onze) instituições respondentes os principais desafios apontados foram as questões culturais, ou seja, a falta de uma cultura inclusiva o que nos remete aos demais desafios apontados pelas respondentes desta pesquisa.

As respostas fazem alusão aos avanços em relação à acessibilidade, dados os documentos legais e normativas que focam as questões de Direitos Humanos e Cidadania, o que tem gerado programas e políticas voltadas à inclusão. Por outro lado, as respostas apontam para uma cultura do individualismo, preconceito e falta de reconhecimento das diferenças.

Diante desse contexto as respostas ainda apontam como os principais desafios para uma Gestão Inclusiva, a adaptação do ambiente, incluindo aspectos físicos, recursos e comportamentais, pelos professores e demais profissionais para acolher e atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Para isso requer capacitação, aspecto considerado como um desafio, por quase todas as instituições investigadas.

Por fim, as respostas dadas à questão 15 (quinze) ainda apontam como mais um desafio à falta de políticas institucionais para o processo de inclusão, a sensibilização da comunidade acadêmica e o acompanhamento dos processos e dos estudantes com deficiência. Tais desafios estão basicamente relacionados às barreiras atitudinais.

Considerando a segunda questão aberta apresentada no quadro 9, na coluna da direita, referente à questão 16 do questionário online: Diante desses desafios que estratégias, para para uma Gestão Inclusiva na Educação Superior, você propõe?, as 11 instituições respondentes desta pesquisa focaram de forma expressiva na formação dos profissionais para o atendimento aos estudantes com deficiência.

As respostas apresentadas apontam para a necessidade de as instituições incluam, nos processos de formação docente, a temática acerca da inclusão de pessoas com deficiência, no sentido de gerar sensibilização, capacitação e aprimoramento dos processos de inclusão, ampliando as discussões e ações para a inclusão, além da acessibilidade.

Uma das instituições respondentes conduz para a necessidade de que a inclusão faça parte dos princípios éticos e fundamentais das Instituições comunitárias de ensino superior. Vale o destaque também para a respondente que propõe uma rede de apoio e diálogo entre as ICES como um espaço para a construção de uma cultura inclusiva e com isso, pleitear recursos governamentais, como categoria de comunitárias, para o incentivo e fomento de uma gestão inclusiva.

Dados os resultados levantados nestas duas questões de formato discursivo, é possível estabelecer correlações com o levantamento dos estudos preliminares realizados no início desta pesquisa. A começar por Breda (2013) que sinalizou, em sua pesquisa, para a importância de uma articulação entre todos os agentes de inclusão envolvidos e aqui leia-se gestores, professores e demais colaboradores, para que se estabeleça um processo de inclusão plena. Assim como Machado (2014) relata uma experiência exitosa sobre inclusão no ensino superior, apoiada no envolvimento de todas as áreas da instituição, convergindo com a resposta

coletada em nosso questionário que reiteram a formação e a participação de todos os agentes, tanto como um desafio, como uma estratégia para uma gestão inclusiva.

Almeida (2014) alerta, através de seu estudo que a inclusão educacional brasileira, tem se mostrado mais presente no discurso do que na ação, aspecto que também não deixa de transparecer em nossos achados. Os dados levantados sugerem que as instituições têm adotado diversas estratégias para inclusão. Porém ao analisarmos as questões abertas referente aos desafios, encontramos pontos que contradizem o discurso inicial, quando os respondentes apontam como desafio, a falta de políticas institucionais. O que nos permite inferir que os processos e ações de inclusão não se encontram divulgadas de forma ampla.

Considerando a apresentação e discussão dos dados coletados, que foram distribuídos nos itens: Análise preliminar dos sites as Instituições do COMUNG; Caracterização do universo da pesquisa; Políticas, programas, projetos e planos de ação para a inclusão de PCD e Para uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior, podemos mapear quatro categorias, que perpassam os nossos achados e que constituem nossos entendimentos acerca das questões levantadas para esta pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese listando tais categorias, as evidências que as corroboram e a conexão com o referencial teórico.

Quadro 10 - Síntese das Categorias Suscitadas pelos Dados Coletados

Categoria	Evidências dos Dados Coletados	Referencial Teórico
<p>Cultura Inclusiva - Promover a Inclusão da PCD baseada na igualdade de oportunidades, visando o acesso e a permanência</p>	<p>Através dos instrumentos normativos, desde Declaração dos Direitos da Pessoas Deficientes, de 1975 que apontava o direito a uma educação que lhe possibilite o máximo de desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e acelere o seu processo de integração social (ONU, 1975)</p> <p>Declaração Mundial de Educação para todos de 1990, que institui o fim dos preconceitos e estereótipos na educação, através de sistemas educacionais inclusivos (UNESCO, 1990)</p> <p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 que visa a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil, até a educação superior. (BRASIL, 2008b)</p> <p>Através dos levantamentos de estudos prévios, como em FERNANDES, OLIVEIRA e ALMEIDA (2016)</p> <p>Por fim, através dos questionários enviados às ICES onde as respondentes apontam a cultura inclusiva, através das</p>	<p>Foucault - Sociedade do controle</p> <p>Boldrié (1988) - Excluídos do interior</p> <p>Nauman - Modernidade Líquida</p>

	questões discursivas, tanto como um desafio para a inclusão, como a necessidade da mesma, como base para uma gestão inclusiva na educação superior.	
Barreiras Atitudinais - "[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas [...](BRASIL, 2015a)	<p>Através dos instrumentos normativos como a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 que conceitua barreira como "[...]barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, [...]" (BRASIL, 2015a).</p> <p>No documento de orientação para implementação da PNEE-EI, de 2015, "[...]que considera a condição de deficiência como parte da diversidade humana,</p> <p>A escola e a sociedade assumem o compromisso de atuar na eliminação das barreiras Atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações."(BRASIL, 2015b).</p> <p>Através do levantamento dos estudos prévios, Ciantelli (2015) procura com seu estudo compreender como contribuir para a remoção de barreiras atitudinais no contexto universitário.</p> <p>Complementando, os dados obtidos no questionário online, o principal desafio apontado para a gestão inclusiva são, justamente, as atitudinais, o mais citado entre as instituições respondentes.</p>	Freire - dialogicidade, pedagogia da autonomia, Vigotsky - a aprendizagem se dá no desenvolvimento e convívio social
Formação/ Capacitação - "[...] capacitação docente é o aspecto mais complexo, porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética."(CNE, 2009)	<p>Segundo o PNE de 2001, já apontava como meta a formação continuada de professores para o melhor acolhimento aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2001c)</p> <p>Em 2002, a Resolução n. 01 do CNE propõe a formação docente voltada à diversidade.</p> <p>A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 diz, "[...] Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência "(BRASIL, 2009).</p> <p>Em relação ao levantamento de estudos prévios, apesar do termo formação docente não figurar em nossas buscas, é impossível pensar a gestão sem perpassar pela formação docente. Coutinho (2018) pesquisa sobre a formação continuada de professores universitários, gerando um diálogo com outros níveis de ensino. Do mesmo modo, Poker, Valentim e Garla (2018), estudam as percepções dos docentes e reconhecem a falta de formação para a inclusão de alunos com deficiência.</p> <p>O que vem a corroborar com os achados da pesquisa online. realizadas com as IES associados ao COMUNG as quais reconhecem a pouca formação investida aos docentes para o atendimento a público com deficiência, tornando- se um dos desafios mais citados para a gestão inclusiva e, por outro lado, visto também como uma estratégia para uma gestão inclusiva.</p>	Mantoan - inclusão se dá através do professor, do quanto está aberto para a inovação e para as diferenças. (2003)
Inclusão no EAD	Quanto a normativas, não encontramos nenhuma específica a inclusão de PCDs na educação superior em EAD. Quanto aos dados coletados tem-se que a maioria s das	Não foram pesquisados autores nessa

	instituições ainda não contam com qualquer processo padronizado específico para modalidade ead e, as IES que estão ofertando algum processo, ainda estão replicando os modelos do presencial	área, por não ser um objetivo inicial da tese
--	--	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

A partir da síntese apresentada pelo quadro 10, visualizamos as possíveis correlações, entre os dados coletados nos questionários online, nos estudos prévios e na legislação vigente, associados às abordagens teóricas que respaldaram nossas teses iniciais. Feita essa triangulação e a análise dos resultados brutos conseguimos dar significado e validade, que permitirão chegarmos a respostas aos nossos objetivos.

Nesta etapa precisamos retomar o referencial teórico para validar e dar sentido às nossas interpretações. Ao recorrermos a Foucault, Baumann e Bourdieu queremos transpor os aspectos mais concretos, palpáveis e mensuráveis de nossos dados buscando um entendimento mais crítico acerca do contexto estudado.

Partindo da primeira categoria emergida neste estudo, a Cultura Inclusiva, que é considerada condição *sine qua non* para a inclusão na educação superior, tomamos o conceito de sociedade disciplinar de Foucault (2010a), para sustentar o desafio que está posto. A instituição escolar, como as demais instituições no paradigma da modernidade, foi criada para produzir comportamentos desejáveis e necessários a uma sociedade moderna. Assim, a educação é vista como a chave para o acesso à ordem do discurso da modernidade e é tida como o conjunto de práticas discursivas que irão constituir o sujeito. Desse modo, seria incompatível com a possibilidade de uma escola inclusiva para todos, onde as diferenças são respeitadas.

Aqui temos a chave para compreender o primeiro grande desafio e, ao mesmo tempo, premissa para uma proposta de educação inclusiva, que a cultura inclusiva, a qual se constitui a partir de uma sociedade onde as diferenças são acolhidas, mas que parece incompatível com os paradigmas da modernidade. Recorremos então a Bauman (1999), que nos apresenta o conceito da modernidade líquida, como um paradigma para explicar a sociedade complexa e globalizada da pós-modernidade. Nesta, ocorre o derretimento dos sólidos, e daí leia-se dos

conceitos e que diante da fluidez líquida seria esperado que os preconceitos, também fossem desfeitos, possibilitando as diferenças fluírem num percurso que permita uma sociedade inclusiva.

Porém, o estado de ansiedade tem sido instaurado frente à falta dos parâmetros tradicionais, “[...] como ‘efeito colateral’ não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo.” (BAUMAN, 1999, p. 21). E então, em resposta à nossa premissa, da cultura inclusiva como base para uma educação inclusiva, tem sido respondida pela categoria dos excluídos do interior de Bourdieu (1998) para justificar a pessoa que está dentro, mas excluída.

A evolução em relação às normativas referentes à inclusão na educação acompanham os movimentos do paradigma da modernidade para a pós modernidade. Quando resgatamos a linha do tempo das nomenclaturas dadas às pessoas com deficiência, vimos a evolução de um conceito excludente e focado, na patologização, como o termo incapacitados, utilizado na década de 1960 para o conceito de pessoa com deficiência, vigente desde a Declaração de Salamanca em 1994. Nesse período a própria legislação referente ao tema mostra-se acompanhando o processo evolutivo de uma sociedade do controle, que segregava para uma sociedade globalizada que integra e vive o desafio de alcançar as premissas de uma inclusão, propriamente.

Com isso, os estudos realizados no período, desde que iniciamos essa pesquisa, também versam sobre essa caminhada contraditória de um discurso da diversidade, mas que ainda não está sendo acompanhado por uma cultura inclusiva.

A segunda categoria despontada em nossos estudos fala das barreiras atitudinais que, segundo a Lei Brasileira da Inclusão de 2015, são “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2015a). Quando recorremos a Freire e Vygotsky, para ancorar nosso entendimento e tomar como referência, entendemos que o desenvolvimento das pessoas se dá por meio do convívio social, primeira ferramenta a romper com as barreiras atitudinais. De Freire (1987) ficamos com a premissa de um contexto educativo problematizador da realidade, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa

a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68). Educação é, assim, comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas encontro em busca de significados.

De Vygotsky ficamos com a contribuição que ele traz para a educação inclusiva quando diz que é preciso buscar um novo paradigma para a compreensão da *psyché* humana para apresentarmos novas modalidades de intervenção. Para Vygotsky, o olhar para a “diferença” aponta caminhos para superá-la. Seu entendimento da plasticidade da inteligência do ser humano, abre novos caminhos para o desenvolvimento do indivíduo, as suas limitações. (COSTA, 2006)

A compreensão e escolha destes conceitos visa a superação de um paradigma integracionista, para o paradigma inclusivista, viabilizando a superação das barreiras atitudinais, as quais tem sido o entrave para uma educação inclusiva.

A formação e ou capacitação docente, e dos demais agentes envolvidos na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, revela-se como mais uma categoria de significativa relevância para uma gestão inclusiva, na educação superior. Neste sentido temos Mantoan (2003) que entende a inclusão como uma oportunidade de aperfeiçoamento a todos, com ou sem deficiência, mas para isso dependerá do papel que é exercido pelo professor, o quanto permite a si mesmo buscar inovações educacionais e romper com as barreiras. Daí a importância de se promover a formação dos professores, como agentes de inclusão para a formação de uma sociedade inclusiva. Os resultados encontrados, a partir das nossas pesquisas documentais e estudos corroboram o que traz Mantoan (2003), quanto reitera a premissa de que será através do docente o caminho para a inclusão plena.

5.4 Contribuições para um Modelo de Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior

A partir dos achados levantados através dos instrumentos de coleta de dados, dessa pesquisa, foi possível estabelecer um compilado das contribuições que poderão servir como um ponto de partida para a construção de uma gestão inclusiva, para as ICES investigadas.

O quadro 11, a seguir apresenta uma síntese de evidências encontradas em nossas coletas, sobre as ações implementadas pelas ICES, e que classificamos com as etapas do processo de inclusão, adotado como parâmetro nosso estudo.

Quadro 11 - Etapas dos processos de inclusão na ICES investigadas

Etapas	Evidências encontradas pela pesquisa nas ICES
 <p>EXCLUSÃO</p>	<p>A análise prévia dos sites das ICES associadas ao COMUNG evidenciou sites sem acessibilidade para comunicação com pessoas surdas, deficientes auditivas, cegas e deficientes visuais. Impossibilidade de autonomia às pessoas com deficiência, falta de acessibilidade e, por consequência gera a exclusão deste público.</p>
 <p>SEGREGAÇÃO</p>	<p>Através do questionário online, aplicado às ICES, constatou-se que um dos principais desafios para a Gestão Inclusiva está na falta de preparo dos docentes e demais agentes de inclusão, nas instituições. Tal despreparo tem levado a barreiras atitudinais, as quais levam à segregação das pessoas com deficiência ainda que matriculadas na educação superior. Categoria dos excluídos do interior (BOURDIE, 1998).</p>
 <p>INTEGRAÇÃO</p>	<p>Nessa etapa é possível incluir a maior das ações que vêm sendo implementadas pelas ICES estudadas, em atendimento às normativas vigentes. A possibilidade de acesso, identificação, registros, adaptação de materiais e ambientes, prestação de serviços de apoio em sala de aula e tecnológicos, têm demonstrado a consolidação da etapa de integração em todas as Instituições participantes da pesquisa.</p>
 <p>INCLUSÃO</p>	<p>Aqui constatamos as lacunas e possibilidades de contribuição. O processo de inclusão plena depende da transposição de todas as barreiras de comunicação e atitudinais, as quais implicam no estabelecimento de uma cultura inclusiva. Entendemos, que a partir da cultura inclusivas será possível que as ICES alcancem uma Gestão Educacional Inclusiva. No momento, os estudos coletados denotam que há casos de sucesso e boas práticas, porém ainda é visto como processo isolados e almeçados pelas ICES que buscam a Gestão Inclusiva.</p>

Fonte: Elaboração pela própria autora a partir do Guia do Educador Inclusivo (2017).

A partir das evidências, praticadas pelas ICES investigadas, apontadas no quadro 11 podemos refletir e discutir sobre as questões norteadoras que instigaram o desenvolvimento desse estudos:

- Enquanto não estabelecermos uma cultura inclusiva, que compreenda e respeite as diferenças não seremos capazes de perceber que uma deficiência não significa falta de inteligência ou potencial. A sociedade precisa evoluir de uma crença de que os PCDs precisam se adaptar e superar seus limites para serem aptos para o convívio em igualdade com esta. Na verdade, a sociedade necessita adaptar e promover a igualdade de oportunidades para todos as pessoas, com ou sem deficiência.

Aqui cabe uma reflexão mais ampla sobre a cultura inclusiva. Se tomarmos o conceito de cultura, que nos remete a costumes, hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano quando inserido em uma sociedade, qualquer processo de instauração de uma nova cultura irá depender do estabelecimento de novos costumes, hábitos e visões sobre a sociedade, ou seja uma troca de paradigma.

[...] conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. Assim Thomas Kuhn, em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* e outros pensadores, como Edgar Morin, em *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, definem paradigma. Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante. Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. (MANTOAN, 2015).

Convergindo com os pensamentos de Mantoan (2015), passamos a discutir outras das questões que nortearam a pesquisa:

- As Instituições de educação superior são o retrato desse modelo de sociedade e só poderão evoluir o processo de inclusão, ao compreenderem o que é a diferença e investirem em uma mudança cultural, para além das adaptações pontuais com vistas a promover o acesso de todos.

Em nossas investigações tanto através do levantamento dos estudos prévios, como no questionário aplicado, ficou claro que as instituições ainda estão nos momentos de atender as normas em vigor, deparando-se com um momento de mudança de paradigma, o que tem gerado incertezas e inseguranças, como prevê Mantoan (2015), mas que também pode ser a oportunidade para ousar ao estabelecer um novo paradigma.

A partir de nossa pesquisa, é possível constatar que é através da Educação que poderemos estabelecer um novo paradigma para uma cultura inclusiva para a sociedade como um todo. Nos últimos anos dados do Censo da Educação Superior apresentam o expressivo aumento, superior a 100%, no número de matrículas de alunos com deficiência. Em 2009 eram 20.530 matriculados em 2018, haviam 46.633 pessoas com deficiência matriculados na educação superior (INEP, 2018). Mesmo que em números brutos represente um grande passo, ainda pontua apenas 0,52% do total de matriculados nesse nível de ensino. Este pode ser um dado que explique o processo lento na evolução para uma gestão inclusiva. Diante de todo o contexto da educação superior os alunos com deficiência ainda são uma parcela mínima.

Os registros e dados apontados pelos documentos legais não estratificam mais informações para que se possa ter um panorama sobre o perfil deste público, como percentuais. A exemplo, o PNE 2014-2024 refere apenas duas, dentre as 20 metas, que fazem alusão às PCDs. A meta 4 quando aponta uma educação de base inclusiva e a meta 12 quando propõe a melhoria de acesso e permanência na Educação Superior. No entanto não faz alusão à pessoa com deficiência. (BRASIL, 2014).

Todo esse caminho percorrido, nos leva a refletir sobre o terceiro objetivo específico apresentado para o estudo, o qual pretendia:

- Compreender, a partir de documentos de acesso público e disponibilizados pelas IES em estudo, os diversos modos de implementação das políticas de inclusão.

Foi possível corroborar esse processo lento e restrito às regulamentações exigidas. No primeiro momento da pesquisa fizemos a análise dos sites das Instituições associadas ao COMUNG e podemos constatar que 5 (cinco) dos 15 (quinze) sites

ainda não apresentam nenhum tipo de ferramenta de acessibilidade na tela, nem tão pouco fazem alusão a qualquer processo de inclusão. Apenas 7 (sete) entre os sites analisados apresentam os setores de acessibilidade e inclusão, tornando acessível a quem navega pelo site, conhecer os processos de inclusão ofertados na Instituição.

Em busca de finalizarmos os objetivos postos para esta pesquisa, sem contudo, pretendermos esgotar a discussão sobre a temática, muito pelo contrário, esperamos deixar muitas possibilidades para futuros estudos, resgatamos o quarto e último objetivo específico, mas que ao mesmo tempo, converge diretamente com o objetivo geral e a questão problema delimitados para essa pesquisa.

- Propor contribuições para a implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior

Iniciamos essa discussão resgatando a sétima estratégia apresentada para a Meta 13 do PNE (2014-2024) que prevê a qualificação docente, temos: fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao entendermos as Instituições comunitárias como pública não estatal, é possível estabelecermos um paralelo entre a estratégia citada e a formação do Consórcios de Instituições Comunitárias, como o COMUNG. Podemos entender que sejam espaços para formação docente com vistas à inclusão, bem como estratégias para uma formação inclusiva aos alunos com e sem deficiências.

A figura 4 a seguir apresenta a nossa proposição para a Gestão Inclusiva nas ICES, não apenas as associadas ao COMUNG.

Figura 4 - Ciclo da Gestão Inclusiva para as ICES



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Através da proposição deste, que denominamos de ciclo da Gestão Inclusiva nas ICES, entendemos que as normativas legais sirvam de propulsores para que a ICES, através de seus coletivos, como o COMUNG, possam gerar as formações necessárias a todos os agentes inseridos no processo de inclusão, no intuito de romper com as barreiras atitudinais e, para tanto recorrendo aos próprios sujeitos os processos, os estudantes com deficiência. A escuta direta a esse que são os principais agentes da inclusão, os alunos, possibilitará o desenvolvimento de um plano de formação colaborativo e adequado a capacitar professores, indo além das formações informativas. Segundo Romero (2019) o professor é o primeiro agente receptor da diversidade e seu papel é essencial como multiplicador para uma cultura inclusiva.

Assim, entendemos que a resposta à nossa questão problema: Quais são as estratégias para implementação das diretrizes para uma política de gestão inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior? - Está no fortalecimento dos consórcios e coletivos das Instituições comunitárias em busca de fomento para pesquisas e formação, alavancando a cultura inclusiva por meio da formação de qualidade em um processo colaborativos envolvendo todos os agentes do processo.

"La inclusión es un proceso de desarrollo integral en el que tienen que participar todos los agentes de la Comunidad Educativa"(ROMERO, 2019, p. 19)¹⁵

Nosso objetivo geral pressupõe a proposição de contribuições, a partir dos estudos com as ICES, associadas ao COMUNG, para implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Entendemos que um projeto representa um esforço único, ou seja, um grupo de pessoas que se reúnem para criar um único produto, serviço ou resultado exclusivo, enquanto no programa há uma diversidade de projetos, gerando um pacote coeso de trabalho. A proposição de um programa de inclusão para a ICES estará em consonância com a identidade das instituições que se denominam comunitárias.

- promover a melhoria da qualidade do ensino para as PCD;
- capacitar docentes e equipe técnica;
- estimular a pesquisa;
- alcançar melhores indicadores de ingresso e permanência das PCDs;
- estabelecer parceria com o estado e setor privado, gerando qualificação dos profissionais para o mercado de trabalho inclusivo;
- qualificar o preenchimentos das cotas de trabalho, nas empresas;
- legitimar os direitos das pessoa com deficiência para além da normatização
- estabelecer uma cultura inclusiva como diferencial para as ICES.

Nesta etapa cabe ainda, ressaltarmos que, a partir dos dados apontados pela nossa pesquisa, junto às ICES, chamou-nos atenção para algo que não estava contemplado, diretamente, em nossos objetivos, mas que tem se tornado evidente e relevante nos últimos anos, a modalidade de ensino a distância, na Educação Superior. Em nossa pesquisa, podemos visualizar, através do gráfico 19, que 63,6% das instituições respondentes não apresenta processos ou ações padronizadas e específicas para inclusão de alunos com deficiência, na modalidade EAD. E os 36,4% que apresentam estratégias para a acolhimento de alunos com deficiência na modalidade EAD, no gráfico 20, questão seguinte, revelam que procuram adotar as mesmas ações utilizadas pela modalidade presencial.

¹⁵A inclusão é um processo de desenvolvimento integral no qual todos os agentes da Comunidade Educacional devem participar.

Daí partem nossos questionamentos, passíveis de um estudo futuro. Em que medida estratégias adotadas na modalidade presencial têm validade quando replicadas na modalidade EAD? Quanto, na verdade o EAD não é a simples transposição de conteúdos para uma plataforma online?

Por outro lado, dados do censo da educação superior de 2018 revelam um aumento de 50,7% de matriculados na modalidade EAD, somente entre 2017 e 2018. No entanto o censo da educação superior não estratifica o percentual de alunos com deficiência por modalidade de ensino. Disso, emerge a relevância e importância de um processo de preparação e acolhimento aos alunos com deficiência, específico para o EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos concluir este estudo, faz-se necessário nos questionarmos se respondemos ao problema proposto e às inquietações que nos levaram a empreendermos nesta jornada.

No início tínhamos três palavras-chave que nos inquietavam: Inclusão; pessoa com deficiência e educação superior. Surge o primeiro questionamento, que nos permitiu transitar até nossos objetivos: Como as instituições de Educação Superior estão se preparando para o acolhimento às pessoas com deficiência, visando a garantia do direito à igualdade de oportunidades, possibilidade de escolha e continuidade de uma formação ao longo da vida, de acordo com a legislação?

No decorrer da pesquisa conseguimos reconhecer que as IES têm implementado esforços para atender as normativas vigentes, promovendo principalmente o acesso. Diferentemente, das Instituições públicas, que contam com as cotas para garantir as vagas a PCD, as IES privadas e comunitárias, precisam empreender esforços e planejar, desde o processo de ingresso do público com deficiência. No entanto, em que medida é possível distinguir o limite entre a negligência, que leva à exclusão; o assistencialismo que acolhe, mas não desenvolve; e a promoção da inclusão, de fato.

Por essa vertente fomos delineando a nossa pesquisa e uma nova questão se impõe: O que é a inclusão na Educação Superior, onde não se tem políticas que determinem nenhum tipo de apoio educacional especializado (AEE) ou sala de recursos? Para essa questão empreendemos uma vasta busca às normativas e verificamos que desde a constituição federal de 1988 já se fazia menção à igualdade de oportunidade e ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Em 1998 foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI que enfatizava a importância de medidas de acesso ao ensino superior, para as pessoas com deficiência (UNESCO, 1998). Assim, como os citados documentos, várias outras normativas vem sendo sancionadas em âmbito nacional, assim como também o Brasil tem sido signatário em diversas declarações internacionais, até a mais recente, que incluímos em

nossa pesquisa, a nota técnica de 2016, sobre o conceito de deficiência psicossocial, o que também vem a promover acompanhamento e acolhimento do público pertencente a essa categoria.

Diante da constatação de que a legislação é vasta, para garantir o acesso das pessoas com deficiência à educação superior, nossas inquietações não cessaram, então como as IES particulares e comunitárias podem promover o atendimento educacional especializado, sem recursos do Estado? Como preparar o corpo docente e colaboradores para o entendimento das diferenças, dos processos de aprendizagem e formação profissional para as pessoas com deficiência, considerando-se que a maioria dos professores universitários não vem de uma formação específica para educadores?

Nesse ponto, percebemos que as respostas ainda não estavam dadas, nem havia um consenso, o que nos permitiu e motivou a empreender por essa vertente. Daí iniciamos um longo caminho até a chegada desta página, que longe da pretensão de concluir o tema, nos permitiu diversos passos no entendimento e discussão de tema tão relevante a atual. As justificativas pessoais e profissionais desta pesquisadora nos apontam que, para que as ICES desenvolvam processos de inclusão é necessário que haja uma gestão comprometida com a temática. Delimitamos um foco, a Gestão Inclusiva, o que é, quem faz ou como se faz, visto que por trás de todo o processo de inclusão, sempre haverá um modelo de gestão que proporcionará o enfoque mais inclusivo, ou não.

Segundo Colombo (2013), a educação é o principal instrumento da sociedade no combate à criminalidade e na redução das desigualdades, por ser considerada a base para o desenvolvimento social, político e econômico. No entanto, ainda é desafiante pensar a gestão para a inclusão. No que tange à Educação Superior, conforme a LDB (BRASIL, 1996) o Estado assume um papel de destaque na gestão das políticas educacionais, mas por outro lado, também concede a oferta da Educação Superior pela iniciativa privada. Nesse caso, repassando também à iniciativa privada, a Gestão da inclusão de pessoas com deficiência. Ao Estado caberia então, regular e controlar, implementando mecanismos de credenciamento e avaliação, conforme previsto pela Lei N.10861 de 2004, conhecida como a Lei de SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do

Educação Superior). Em consonância com o previsto pela referida lei, é responsabilidade das IES a inclusão social, a preparação do corpo docente e espaço físico, bem como promover políticas de atendimento aos estudantes.

Diante desse contexto iniciamos a delimitar nosso problema de pesquisa e objetivos. Partimos da tese de que o Brasil tem diretrizes para uma política inclusiva na educação superior. Contudo, no segmento das Instituições privadas, que acolhe a maior fatia de estudantes, não consegue implementar tais diretrizes por falta de estratégias que as viabilizem. Logo, é preciso contribuir para a proposição de estratégias para implementação das diretrizes para a inclusão educacional.

Nesse momento, outra delimitação se impõe. Falarmos em instituições privadas no Brasil significa um universo de 2238 IES, incluídas na categoria administrativa das privadas que engloba as instituições com e sem fins lucrativos, segundo o Censo da Educação Superior de 2018. Considerando-se a lei 12.881 de 2013 que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, optamos por focar nosso estudo nas Instituições que têm por missão o desenvolvimento e atendimentos às demandas sociais locais.

Assim, nossa pesquisa começa a tomar forma e delimitamos o que intitulamos de questões norteadoras, as quais conduzem às nossas conclusões. A sociedade brasileira ainda passa por um processo de transição, tratando a inclusão das pessoas com deficiência, como a integração. Ou seja, entende que abrir espaços e criar cotas, equivale a incluir. Na verdade, os mecanismos legais deveriam ser compreendidos como uma abertura à discussão, às quebras de tabus, bem como incentivo e oportunidade para ir além.

Ao longo das nossas coletas de dados e, posteriormente em nossas análises, através de nossos objetivos específicos, a citar:

- Analisar, sob a ótica da gestão, aspectos legais (diretrizes, políticas e legislação) referente à inclusão de PCD na educação superior;
- Investigar as políticas, programas, projetos e planos de ação, de inclusão de PCD propostas pelas Universidades Comunitárias do Rio grande do Sul

Foi possível corroborar nossas premissas. A busca referente às normativas

legais e estudos já realizados, denota que o foco tem sido a caminhada rumo à inclusão prevista pela lei 13.146 de 2015 que estabelece “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.” (BRASIL, 2015).

A importância e relevância dos estudos acerca da temática tem proporcionado uma caminhada evolutiva das ICES investigadas em nosso estudo, pelas quatro etapas do processo de inclusão conforme denominam e compartilham diversos autores, como Sasaki (2006), Carvalho (2009), Sampaio e Sampaio (2009) e Aranha (2001), iniciando pela exclusão, segregação, integração e a inclusão, propriamente.

A partir de nossa pesquisa, é possível constatar que é através da Educação que poderemos estabelecer um novo paradigma para uma cultura inclusiva para a sociedade como um todo. Nos últimos anos dados do Censo da Educação Superior apresentam o expressivo aumento, superior a 100%, no número de matrículas de alunos com deficiência. Em 2009 eram 20.530 matriculados em 2018, haviam 46.633 pessoas com deficiência matriculados na educação superior (INEP, 2018). Mesmo que em números brutos represente um grande passo, ainda pontua apenas 0,52% do total de matriculados nesse nível de ensino. Este pode ser um dado que explique o processo lento na evolução para uma gestão inclusiva. Diante de todo o contexto da educação superior os alunos com deficiência ainda são uma parcela mínima.

Os registros e dados apontados pelos documentos legais não estratificam mais informações para que se possa ter um panorama sobre o perfil deste público, como percentuais. A exemplo, o PNE 2014-2024 refere apenas duas, dentre as 20 metas, que fazem alusão às PCDs. A meta 4 quando aponta uma educação de base inclusiva e a meta 12 quando propõe a melhoria de acesso e permanência na Educação Superior. No entanto não faz alusão à pessoa com deficiência. (BRASIL, 2014).

Em nosso terceiro objetivo específico:

- Compreender, a partir de documentos de acesso público e

disponibilizados pelas IES em estudo, os diversos modos de implementação das políticas de inclusão.

Constatamos que se trata de um processo lento e restrito às regulamentações exigidas. No primeiro momento da pesquisa fizemos a análise dos sites das Instituições associadas ao COMUNG e podemos constatar que 5 (cinco) dos 15 (quinze) sites ainda não apresentam nenhum tipo de ferramenta de acessibilidade na tela, nem tão pouco fazem alusão a qualquer processo de inclusão. Apenas 7 (sete) entre os sites analisados apresentam os setores de acessibilidade e inclusão, tornando acessível a quem navega pelo site, conhecer os processos de inclusão ofertados na Instituição.

Em busca de encaminharmos à finalização desta tese, sem com isso termos a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática, podemos compreender que alcançamos avanços, demos mais alguns passos em prol de contribuir para o estabelecimento de uma educação inclusiva para educação superior nas Instituições Comunitárias.

Ao resgatarmos o nosso quarto e último objetivo específico, mas que ao mesmo tempo, converge diretamente com o objetivo geral e a questão problema delimitados para essa pesquisa.

- Propor contribuições para a implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior

Aqui, é possível chamarmos atenção à sétima estratégia apresentada para a Meta 13 do PNE (2014-2024) que prevê a qualificação docente, temos: fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao entendermos as Instituições comunitárias como pública não estatal estabelecemos um paralelo entre a estratégia citada e a formação do Consórcio de Instituições Comunitárias, como o COMUNG. Podemos entender que sejam espaços para formação docente com vistas à inclusão, bem como estratégias para uma formação inclusiva aos alunos com e sem deficiências. Entendemos que nossa principal resposta ao foco principal

desta tese é o ciclo para a educação inclusiva, proposto na seção anterior e que poderá servir de espiral para o conhecimento e desenvolvimento do modelo de gestão inclusiva para as ICES investigadas.

Por fim, estamos conscientes de que não atendemos a todos os pontos possíveis, visto que a cada resposta encontrada, as questões e inquietações se multiplicam. Nesse sentido, já podemos apontar para um dos novos questionamentos que nossos achados nos trouxeram. As novas tecnologias e a modalidade de ensino a distância podem servir como oportunidade ou obstáculo para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? Essa questão nos remete à possibilidade de uma extensão ou continuidade deste trabalho, ao pensar todo esse processo para a modalidade de educação a distância. Por outro lado, este estudo serviu sim, como uma possibilidade de avanço em prol de nos mostrar a necessidade de empreendermos em pensar estratégias para uma educação inclusiva na modalidade EAD. A própria literatura publicada e legislação investigadas, apontaram para uma escassez de materiais específicos para a modalidade a distância.

Ao iniciarmos esta pesquisa em 2015, a modalidade EAD ainda estava se consolidando. Atualmente, o Censo da Educação Superior de 2018, nos mostra um grande crescimento na modalidade EAD, a qual totaliza 2.864.999, alunos matriculados em cursos da Educação Superior, modalidade a distância. Sem dúvida, tais indicadores suscitam o investimento em estudos aprofundados e elaboração de processos específicos para os alunos com deficiência na modalidade EAD da educação superior. Os próprios indicadores do censo da educação superior não se apresentam melhor detalhados para dar conta de se obter um panorama dos estudantes com deficiência. Em nossos achados, despertaram atenção as IES investigadas não possuem processos de inclusão para os alunos com deficiência, matriculados na modalidade EAD, ou mesmo sugerirem que apenas replicam as mesmas ações utilizadas na modalidade presencial.

Apesar dos muitos avanços proporcionados pelo estudo, as limitações fazem parte do processo de pesquisar e a própria base teórica construída e todos os achados, nos levam a constatar novas lacunas, mostrando que a pesquisa desenvolvida é dinâmica, pertinente e contemporânea. Há outros pontos que ainda

levantamos, como forma de deixar a porta aberta para uma continuidade desta investigação como a escuta do próprio alunos com deficiência e a investigação mais aprofundada e pormenorizada em cada uma das instituições que fizeram parte deste estudo, como possibilidade de aprimorar a compreensão e contribuição para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

O Campo empírico ficou restrito ao COMUNG, entidade formada pelas instituições comunitárias de Ensino Superior Gaúcho, bem como, a coleta realizada por instrumento online e estruturado serviram para mostrar a relevância e pertinência de um estudo mais amplo e com a possibilidade de um aprofundamento através de entrevistas com os sujeitos envolvidos na temática.

Assim findamos, mas já levantando uma nova hipótese de que as Instituições Comunitárias de Educação Superior podem ser o nicho para o desenvolvimento e formação de profissionais que levarão para a sociedade a semente para uma mudança de paradigma, com vista a uma cultura inclusiva plena.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Intervenciones**. Caracas: Monte Ávila, 1969.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas Escolas**. 3 ed. Reino Unido: CSIE, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/zJnGx7>. Acesso em: 10 nov. 2018.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALBUQUERQUE, Maria Cristina Petrucci de Almeida. **A criança com deficiência mental ligeira**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 1996.

ALENCAR, Paula Maciel Mourão de. **Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

ALMEIDA, Ianara Alves de. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sense of inclusion of students with disabilities in higher education: looks from the Federal University of Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 67-75, 2018.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMORIM, Érico Gurgel; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; GUIMARÃES, Jacicleide. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **Revista HOLOS**, v. 2, p. 231-248, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. **Educação especial: temas atuais**, p. 1-10, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério do trabalho**, XI, n. 21, p. 160-173, mar., 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, v. 5, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. Antero Neto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA, Diego de Moraes et al. **Avaliação técnica do trabalho desenvolvido no setor de acessibilidade, da assistência estudantil, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/699/5/Dissert%20Diego%20de%20M%20Batista.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1999.

BELO, Chantal; et al. Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualizações. **Revista Diversidades**, Madeira, v. 22, n. 6, p. 4-9. out. - dez, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/330GZC1>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Tesis sobre la historia y otros fragmentos**. México: Contrahistorias, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BITTENCOURT, Helio Radke et al. **Instituições de Ensino Superior comunitárias: questões atuais**. Redes (Santa Cruz do Sul. Online), Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 3, p. 248-269, nov. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/3567>. Acesso em: 17 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.17058/redes.v19i3.3567>. Acesso em: 05 ago. 2019

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 1998.

BLEIDICK, Ulrich. Diskussion: Integration. Eine Auswahl aus der sonderpädagogischen Literatur. **Zeitschrift für Heilpädagogik**, v. 32, p. 715-721, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Lei Brasileira de apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994.** Política Nacional da Educação Especial. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: CORDE, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Brasília, DF, 2001a.

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

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2001c.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -

Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital nº 03 de 26 de abril de 2007b. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/35mfqVj>. Acesso em: 05 nov. de 2019.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/2QHGjyP>. Acesso em: 04 nov. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a.

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

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013.** Lei da definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das instituições comunitárias de educação superior. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/Brasília, 2015b. Disponível em: shorturl.at/cpyJ8. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades. Brasília, DF, 2016.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no Ensino Superior:** um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos.** Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, p. 129, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber et al. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise das condições de acessibilidade no Ensino Superior:** estudo com pós-graduandos. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 24, p. 45-67, 2019.

BRUNHARA, Jane Assunção et al. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 3, 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de Ensino Superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: shorturl.at/vMPX5. Acesso em: 19 ago. 2019.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. The inclusion of students with disabilities in Physical Education undergraduate courses in the city of Maceió-AL, Brazil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 523-540, 2016.

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à Diversidade e Educação Especial. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan Jose Mouriño. (Orgs.) **Educação Especial:** em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** 7. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler.. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Actions Taken by Accessibility Centers in Brazilian Federal Universities. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015. 186 f.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CORDE. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COUTINHO, Rosalba Lima. **As teias que movem a formação continuada de docentes do Ensino Superior e suas práticas inclusivas: Entrelaces entre Brasil e México**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: shorturl.at/gptV1. Acesso em: 15 ago. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal: Universidade Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando Limites: A contribuição de Vygotsky para Educação Especial. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-

240, 2006.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; DA COSTA, Valdelúcia Alves (Ed.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. Cortez Editora, 2015, p. 23-53.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de SOUZA. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

DOMÍNGUEZ, Sandra Lucia Arizabaleta; OCHOA, Andrés Felipe Cubillos. Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. **Pedagogía y Saberes**, n. 45, p. 41-52, 2016.

DUARTE, Emerson Rodrigues; et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

ECHEVERRÍA, Bolívar. **Definición de la cultura**. México: Editorial Itaca-Unam, 2001.

ECO, Umberto. Choque de civilizações: em nome da razão. **Eu & Valor Econômico, São Paulo**, p. 9-12, 2001.

EMONG, Paul; ERON, Lawrence. Disability inclusion in higher education in Uganda: Status and strategies. **African journal of disability**, v. 5, n. 1, 2016.

FADERS. **Nota Técnica Sobre Conceito De Deficiência Psicossocial**. Nota Técnica 01/2017. Porto Alegre, 2016. Disponível em: shorturl.at/lorx7 Acesso em: 26 nov. de 2019.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERNANDES, Zenilda Botti. **Universidade Inclusiva: (Trans) Formação e Cidadania**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 1067-1070, 2016.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2 ed. São Pasulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**. 42 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

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

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

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, Simone Van Der Halen; FOSSATTI, Paulo; KORTMANN, Gilca Maria Lucena. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão. In: GIANEZINI, Kelly; GROSS, Jacson. **Estudos Contemporâneos em Ciências Jurídicas e Sociais**. Florianópolis: Ediunesc, 2017, p. 79 a 97.

FREITAS, Marcia Guimarães de et al. **Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional**. Dissertação de Mestrado (Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012

GUERREIRO, Eliane Maria Besa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da UFSCAR**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011, 229 f.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Evaluation of satisfaction of disabled higher education students. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 1, p. 31-60, 2014.

GUIA DO EDUCADOR INCLUSIVO. **Capítulo 1 – Inclusão: o que é?**. 2017. Disponível em: <http://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-1>

INEP. **Censo Da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: shorturl.at/fqGX8. Acesso em: 02 ago. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2s86uET>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

JACOBO, Zardel. Direitos humanos e inclusão: uma reflexão crítica a partir da subjetividade e de propostas alternativas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; DA COSTA, Valdelúcia Alves (Ed.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. Cortez Editora, 2015.

JANTZEN, Wolfgang. **Allgemeine Behindertenpädagogik: ein Lehrbuch**. Beltz, 1987.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KORTMANN, Gilca Maria Lucena; ZILIOOTTO, Denise; SOARES, Mara Rosane Souza. Direitos Humanos e a Inclusão das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (Orgs) **Educação Em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas e educativas**. Porto Alegre: CirKula, 2018

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior da região metropolitana do Cariri**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **As funções da escola**. Campo Grande, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização escolar e Gestão da escola**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

MACHADO, Edileine Vieira. Políticas públicas de inclusão no Ensino Superior. In: SOUZA, Olga Solange Herval. **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Editora AGE Ltda, 2008.

MACHADO, Edileine Vieira. Inclusão no Ensino Superior: uma experiência exitosa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1, p. 120-129, 2014.

MAGBANUA, Dennis Mendoza; DEEN, Catherine Midel. Developing Inclusive Practices in Higher Education: A Philippine Experience. In: 25TH ASEACCU Conference. **Anais... ASEACCU: Catholic Universities and Inclusive Education: Transforming Spaces, Promoting Practices, Changing Minds**, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. Educação, v. 49, p. 127-135, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como**

Fazer? São Paulo: Summus, 2015..

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 281-289, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, Carlos Alberto. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. In: JESUS, Denise M. de et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 15-23, 2018. Disponível: shorturl.at/ikqQ0. Acesso em: 02 nov. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. 1998. **Anais...** Foz do Iguaçu: Revista Vivência, 1998.

MEC. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 1994.

MEC. **Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%**. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/NfxVnx>. Acesso em: 20 maio 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Education**, v. 38, n. 3, p. 259-270, 2016.

MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha et al. **A pessoa com deficiência no ensino superior: a concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade no município de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MITTLER, Peter. **Working Towards Inclusive Education: Social Contexts**. 4 ed. Great Britain: David Fulton Publishers, 2005.

MOTA, Ronaldo. Educação no contexto das tecnologias digitais. Educação e Ciência Aberta: o impacto das novas tecnologias no apoio e distribuição de conhecimento, Computação Brasil. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho (Ed.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. Avercamp, 2003, p. 81-93.

MOSIA, Paseka A.; PHASHA, Nareadi. Access to curriculum for students with disabilities at higher education institutions: How does the National University of Lesotho fare?. **African Journal of Disability (Online)**, v. 6, p. 1-13, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; e BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A ordem do discurso na Educação Especial. In: LIMA, Paulo Gomes; OLIVEIRA, Lilian Tatiane Candia de (Orgs.). **Educação Básica e Superior: tessituras da contemporaneidade**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2013, p. 51-66.

NUNES, Vera Lúcia Moreira; MAGALHÃES, Cláudio Márcio. Gestão social na educação para pessoas com deficiência. **HOLOS**, v. 8, p. 355-365, 2016.

OCDE. **Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil**. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: shorturl.at/kyLY5. Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação especial: Região Norte. In: BUENO, José Geraldo; FERREIRA, Julio Romero (Orgs.). **As políticas regionais de educação especial**. Poços de Caldas: Anped, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da ética da "diferença" e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva na escola: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de; et al. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução ONU 3.447, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

PALMEROS Y ÁVILA, Guadalupe; SALLÁN, Joaquín Gairín. La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. **Educación**, v. 25, n. 49, p. 83-102, 2016.

PERON, Lucélia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. 2017.

PINEL, Philippe. **Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania**. 2007.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018.

POPPER, Karl. **Lógicas das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universidade de Brasília, 1978.

REICHMANN, Eewin. **Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften**. Fulda: Jarick Oberbiel Verlag, 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho (Ed.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. Avercamp, 2003.

ROMERO, Cristina Sánchez. La inclusión como proceso socioeducativo y de investigación en el aula: un profesional inclusivo. In: ROMERO, Cristina Sánchez. **La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos**. Madrid: Editorial UNED, 2019. 329 p.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Edufba, 2009.

SANTOS, Isabela Samogim et al. **Processos de resiliência em universitários com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/jspui/1131/5/Isabela%20Samogim%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SANTOS, Cleibianne Rodrigues dos et al. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO)**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Deficiência mental ou deficiência intelectual**. s.l., 2004. Disponível em: <https://goo.gl/LKFD5H>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação banco do brasil**, p. 160-165, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DE OLIVEIRA, Syham Kafka Vitorino. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no Ensino Superior: avaliação e proposição. **HOLOS**, v. 5, p. 131-143, 2014.

SANTOS, Cristiane da Silva et al. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SECADI/SESu. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior**. Brasília, 2013

SCHNEIDER, Roseléia; RAVASIO, Marcele Teixeira Homrich. Norbert Elias: contribuições para a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. **INTERFACES: Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 4, p. 431-440, 2017.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léia, (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo. Editora Cortez, 2015.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

SILVA, Marcilene Magalhães da; DINIZ, Margareth. **Inclusão no Ensino Superior**: estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Abordagens socioantropológicas em educação especial**.

Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SWITZKY, Harvey N.; GREENSPAN, Stephen (Ed.). **What is mental retardation?:** ideas for an evolving disability in the 21st century. AAMR, 2006.

TOMELIN, Karina Nones et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

URBAN, Ana Lidia Penteado. **Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da Acção, na área das necessidades educativas especiais. In: **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.** Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 22 nov. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação.** Conferência Mundial sobre Educação Superior, UNESCO: Paris, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/35oKweY>. Acesso em: 07 nov. 2019

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social.** Paris, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/37pzeZP>. Acesso em: 05 out. 2019

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação.** Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

ZÁRATE-RUEDA, Ruth; DÍAZ-OROZCO, Sonia Patricia; ORTIZ GUZMÁN, Leonardo. **Educación superior inclusiva:** Un reto para las prácticas pedagógicas. 2017.

APÊNDICE 1 - Questionário

OBJETIVOS	PERGUNTAS
Caracterização do Universos da Pesquisa	1) Qual o total geral de alunos de sua IES (EAD e Presencial na Graduação e Pós-Graduação), em 2019/1? 2) Qual o total de alunos matriculados somente na graduação em 2019/1 (Presencial + EAD)? 2.1) Destes, quantos estão matriculados somente na modalidade graduação presencial? 2.2) Destes, quantos estão matriculados somente na modalidade Graduação em EAD? 3) Qual é o número total de cursos de graduação na instituição, inclusive cursos que estão com currículo em extinção ?
Objetivo Específico: Analisar, sob a ótica da gestão, aspectos legais (diretrizes, políticas e legislação) referente à inclusão de PCD na educação superior;	4) Há pessoas com deficiência (PCD) matriculadas, atualmente? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabemos informar. 4.1) Em caso afirmativo, qual é o número total de alunos PCD, matriculados em cursos na modalidade EAD? 4.2) Em caso afirmativo, qual é o número total de alunos matriculadas em cursos na modalidade presencial? 4.3) Em caso afirmativo, quais os tipos de deficiências (segundo a Lei 13.145/15)? <input type="checkbox"/> Deficiência Física <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência Sensorial <input type="checkbox"/> Deficiência Mental <input type="checkbox"/> Deficiências Múltiplas 4.4) Em caso afirmativo, assinale em quais áreas do conhecimento (segundo Classificação do Mec) sua IES há alunos PCDs matriculados. <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias <input type="checkbox"/> Ciências Sociais e Aplicadas <input type="checkbox"/> Ciências da Saúde <input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes <input type="checkbox"/> Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra <input type="checkbox"/> Engenharias e Arquitetura e Urbanismo 5) Há algum professor com deficiência, atualmente? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabemos informar. 5.1) Em caso afirmativo, quantos? 5.2) Em caso afirmativo, qual o tipo de deficiência (segundo a Lei 13.145/15)? 6) Há egressos com deficiência, graduados e pós-graduados por essa Instituição? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabemos informar. 6.1. Em caso afirmativo, qual o número total? 7) Há algum registro ou programa de apoio aos egressos com deficiência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sabemos informar. 7.1) Em caso afirmativo, assinale e/ou cite os registros e ou programas de apoio aos egressos adotados pela IES? <input type="checkbox"/> Pesquisa de acompanhamento e empregabilidade de egressos <input type="checkbox"/> Programas de apoio a inserção no mercado de trabalho <input type="checkbox"/> Programas de Coaching <input type="checkbox"/> Programa de Acompanhamento de Carreira Profissional
Objetivo Específico: Investigar as políticas, programas,	8) Há algum setor e/ou equipe, específica, responsável pelos processo de inclusão dos alunos com deficiência?

projetos e planos de ação, de inclusão de PCD propostas pelas Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul;

- Sim Não Não sabemos informar.
- 8.1) Assinale de que forma é realizado processo de inclusão de PCD
- A IES dispõe alguma resolução e/ou documento institucional específico que regulamenta o acesso, apoio, acompanhamento e permanência das Pessoas com Deficiência
- A IES dispõe de uma Política Institucional específica para regulamentar o acesso, apoio, acompanhamento e permanência das Pessoas com Deficiência
- A IES dispõe de um Projeto específico que regulamenta o acesso, apoio, acompanhamento e permanência das Pessoas com Deficiência
- A IES dispõe de um Programa específico que regulamenta o acesso, apoio, acompanhamento e permanência das Pessoas com Deficiência
- 9) De que forma ocorre o acesso e a identificação das pessoas com deficiência na IES?
- Formulário de inscrição com campo específico para identificação de PCD.
- Solicitação de laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com referência ao código CID, bem como a provável causa da deficiência.
- Entrevista individual para a identificação da espécie e grau ou nível da deficiência, bem como a provável causa da deficiência e suas especificidades.
- 10) Há algum processo/ ações padronizado de acolhimento e acompanhamento do Estudantes com deficiência?
- Sim Não Não sabemos informar.
- 10.1) Em caso afirmativo, quais seriam os processos/ações?
- Entrevista de acolhimento e identificação de necessidades específicas
- Capacitação de professores para reconhecimento e compreensão de necessidades específicas, para as diferentes tipos de deficiência
- Adaptação de materiais didáticos
- Adaptação de instrumentos de avaliação
- Acompanhamento e monitoria
- Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Acompanhamento Psicossocial
- Acompanhamento individualizado com os professores
- Programa de colegas acompanhantes voluntários
- 11) Há algum processo/ ações padronizado de acolhimento e acompanhamento do Estudantes com deficiência, na modalidade EAD?
- Sim Não Não sabemos informar.
- 11.1) Em caso afirmativo, quais seriam os processos/ações?
- As mesma ações/ processos promovidos na modalidade presencial são disponibilizados nos pólos
- Capacitação de Tutores para reconhecimento e compreensão de necessidades específicas, para as diferentes tipos de deficiência
- Capacitação de professores para reconhecimento e compreensão de necessidades específicas, para as diferentes tipos de deficiência
- Adaptação de materiais didáticos
- Adaptação de instrumentos de avaliação
- Acompanhamento e monitoria virtual
- Acompanhamento Psicossocial virtual

- Acompanhamento individualizado com os professores virtual
 - Programa de colegas acompanhantes voluntários virtual
 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos pólos
- 12) Os estudantes com deficiência participam do planejamento e implantação de estratégias para sua inclusão e permanência?
- Sim Não Não sabemos informar.
- 12.1) Em caso afirmativo, como é a participação dos alunos com deficiência, para o planejamento das estratégias de inclusão?
- Representação de PCD em algum núcleo de acessibilidade
 - Representação de PCD em órgão colegiados (p.ex. Conselho Universitário)
 - Representação de PCD na Comissão Permanente de Avaliação (CPA)
 - Representação de PCD no Diretório Estudantil (DCE)
 - Contribuições através de pesquisas e formulários de levantamento de necessidades e percepção de satisfação
 - Contribuições espontânea através dos canais de comunicação, como fale conosco e/ou ouvidoria
 - Através do acompanhamento docente, para refletir e planejar adaptações às disciplinas, conteúdos e metodologias
- 13) A instituição promove algum tipo de sensibilização/ capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão de pessoas com deficiência?
- Sim Não Não sabemos informar.
- 13.1) Em caso afirmativo, como é realizada a sensibilização/ capacitação da comunidade acadêmica para o acolhimento e inclusão de pessoas com deficiência?
- Promoção de palestras sobre inclusão de PCD
 - Oficinas sobre ferramentas e estratégias para inclusão, como por exemplo Libras, audiodescrição, ...
 - Eventos institucionais em alusão às datas do calendários inclusivo, como dia do Surdo, semana da PCD, ...
 - Cursos informativos sobre os diferentes tipos de deficiência
- 14) Quais as adaptações (Arquitetônicas/ Comunicacionais/ Atitudinais/ Tecnológicas e ou outras) a instituição já promoveu para ofertar as mesmas oportunidades de acesso, adaptação e autonomia aos estudantes com deficiências?
- Piso Tátil
 - Sinalização em braille
 - Banheiro adaptados individuais
 - Elevadores com áudio
 - Rampas de acesso
 - Mesa adaptada para cadeirante
 - Sala de Recursos
 - Acessibilidade no site em audio descrição
 - Intérprete de Libras em aula
 - Intérprete de Libras em setores administrativos
 - Software de leitura
 - Ledor
 - Material impresso em fonte ampliada

Propor contribuições para a implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior

15) Considerando o cenário para inclusão de pessoas com deficiência, quais são os desafios para uma Gestão inclusiva na Educação Superior?

16) Diante desses desafios que estratégias, para uma Gestão Inclusiva na Educação Superior, você propõe?