



Sarah Gonçalves Barros

**Inclusão de estudantes com deficiência
no Ensino Superior em Aparecida de
Goiânia, Brasil**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do
Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação, especialização.

Trabalho realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Novembro, 2020



Sarah Gonçalves Barros

Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Aparecida de Goiânia, Brasil

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização.

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto no dia 14/11/2020, perante o júri seguinte:

Presidente: Prof^a. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Prof^a. Catedrática da Universidade Lusófona do Porto)

Arguente: Prof^a. Doutora Sónia Maria dos Santos Leite Ruao Pinheiro Harry Leite (Prof^a. Adjunta do Instituto Politécnico da Maia)

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria Nazaré Castro Trigo Coimbra (Prof^a. Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto)

Novembro, 2020

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de reprodução de qualquer parte desta tese/dissertação.

“Uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.”

Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 141)

Dedico à minha amada mãe Alice Gonçalves (*in
memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes doze meses de muitos estudos e dedicação, em minha caminhada pelo Mestrado, esse trabalho está chegando ao final, e é o momento de agradecer àqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização. Muitos foram os que me deram apoio. Assim, agradeço reconhecidamente:

Ao Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN), na pessoa de seu Diretor-presidente e Deputado Federal Alcides Ribeiro Filho, ao Diretor Acadêmico Dr. Carlos Alberto Vicchiatti, pelo apoio e incentivo à realização desta Pós-graduação, ao Dr. Emídio coordenador do MBA em Educação da Faculdade Alfredo Nasser. Agradeço em especial ao coordenador do curso de psicologia Professor Dr. Vinícius Novais Gonçalves de Andrade. À coordenadora do Núcleo de Apoio Terapêutico Professora Doutoranda Cleucydia Lima da Costa, pela dedicação e incentivo. Lembro-me o quanto ela dizia: “Você consegue”. À equipa do Núcleo de Apoio Terapêutico e Psicopedagógico do Centro Universitário Alfredo Nasser, que ao longo desses 12 meses me motivou, de forma significativa.

À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, e aos professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela indispensável orientação e por ter me ensinado, de maneira significativa e eficaz, conduzindo-me paciente e incansavelmente, no decurso de todas as atividades de orientação, de forma ética, exemplar e profissional.

Aos meus pais (*in memoriam*), aos meus irmãos Antônio Pelágio, Olicio Júnior e, em especial, à minha irmã Patrícia, que me deu suporte constante, incentivos e cuidados diários. Não foram poucas às vezes em que ela dizia: “Sarinha, descansa um pouco”. Vocês são os melhores irmãos que a vida poderia me oferecer.

Às minhas cunhadas Divina Mara e Luzivânia e à minha amada sobrinha/filha Gabriela Rodrigues Barros. O que posso dizer à vocês? “Amada família peço desculpas pela ausência nos finais de semana”.

Ao meu amado filho Pedro Vitor, por compreender a necessidade de minha ausência durante os finais de semana, feriados e férias. “Filho, te amo muito, desculpa pela ausência e impaciência ao longo desses meses”.

À minha amiga Jubiele Rocha, minha amiga de todas as horas, inclusive nas madrugadas, sempre presente, me incentivando, conversando, ouvindo e carinhosamente acalentando. Não poderia deixar de citar minha amiga Sandra Maria Barbosa que, mesmo com suas atividades diárias, ainda encontrava tempo para uma mensagem positiva ou uma ligação telefônica com incentivos. Suas palavras de conforto sempre eram concluídas com: “tudo vai terminar e vamos ter tempo para tomar bons vinhos”.

À minha amiga Marijara Lima, por ter se dedicado aos procedimentos de cadastramento à Plataforma Brasil, para autorização do comitê de ética e pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros, também mestrandos dessa jornada, pois fizemos uma parceria sincera, motivadora e inesquecível, principalmente Elaine, Jenuci, Vinícius e Maria de Fátima.

RESUMO

Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Aparecida de Goiânia, Brasil

O estudo tem por objetivo analisar práticas de Educação inclusiva no Ensino Superior, em comunidade educativa, na perspectiva de estudantes com deficiência e de docentes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Aparecida de Goiânia. Em consequência, interessou identificar e analisar as principais intervenções e adaptações realizadas numa IES, quanto a acessibilidades e adequações metodológicas, visando os estudantes com deficiência. Neste estudo de caso, aplicou-se uma pesquisa predominantemente qualitativa, conjugando a análise categorial de inquéritos por entrevista a estudantes com deficiência, com a análise estatística de inquéritos por questionário a docentes do curso de Pedagogia. Desta forma, foi possível recolher, analisar e triangular as perceções de professores e estudantes com deficiência, sobre a inclusão e sobre o ensino e a aprendizagem.

Os resultados evidenciam as opiniões convergentes dos participantes, quanto à importância da inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. É valorizada a matriz curricular do curso de Pedagogia, que contempla aspectos relacionados com cidadania, direitos humanos e inclusão. Ademais, comprova-se a influência do trabalho colaborativo, enquanto estratégia de inclusão. É ainda evidente a urgência em mais formação continuada aos docentes nesta área. Por último, destaca-se a interligação entre formação e desenvolvimento de estudantes e professores, em comunidade educativa, embora ainda haja um longo caminho a percorrer, no Ensino Superior, a fim de proporcionar mais igualdade e qualidade de aprendizagem aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; estudantes com deficiência; professores; estudo de caso.

Sarah Gonçalves Barros - Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Aparecida de
Goiânia, Brasil

ABSTRACT

Inclusion of students with disabilities in Higher Education in Aparecida de Goiânia, Brazil

This study aims to analyze practices in Inclusive Education in Higher Education, in educational community, from the perspective of students with disabilities and of Pedagogy course teachers of a private Higher Education Institution (HEI) in Aparecida de Goiânia, Goiás state, Brazil. Consequently, it was interesting to identify and analyze the main interventions and adaptations carried out in that HEI, regarding to accessibility and methodological adaptations, targeting students with disabilities. In this case study, a predominantly qualitative research was applied, combining the categorical analysis of surveys by interview to students with disabilities, with the statistical analysis of surveys by questionnaire to teachers of Pedagogy course. In this way, it was possible to collect, analyze and triangulate the perceptions of teachers and of students with disabilities about inclusion and about teaching and learning.

The results show the participants' convergent opinions regarding the importance of the inclusion of students with disabilities in Higher Education. The curricular matrix of Pedagogy course is valued, which includes aspects related to citizenship, human rights and inclusion. Furthermore, it's proved the collaborative work's influence as an inclusion strategy. The urgency for further continuing training for teachers in this area is evident. Finally, it's stand out the interconnection between training and development of students and teachers in educational community, although there is still a long way to go in Higher Education, in order to provide more equality and quality of learning to students with disabilities.

Keywords: Inclusion; Higher Education; disabled students; teachers; case study.

Sarah Gonçalves Barros - Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Aparecida de
Goiânia, Brasil

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	x
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xv
ÍNDICE DE QUADROS.....	xvii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xvii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO EM SOCIEDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	6
1.1. Breve história da inclusão de pessoas com deficiência.....	7
1.2. Evolução da designação de pessoas com deficiência.....	10
1.3. Tipos de Deficiência.....	13
1.3.1. Deficiência Física.....	13
1.3.2. Deficiência Intelectual.....	14
1.3.3. Deficiência Visual.....	14
1.3.4. Deficiência Auditiva.....	15
1.3.5. Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	15
1.3.6. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).....	17
1.3.7. Dislexia.....	17
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	19
2.1. Documentos estruturantes da educação inclusiva.....	20
2.2. Defectologia vygotskyana e inclusão educativa.....	23
2.3. Percursos da educação inclusiva no Brasil.....	25
2.3.1. Educação inclusiva na primeira metade do século XX.....	25
2.3.2. Educação inclusiva na segunda metade do século XX.....	26
2.3.3. Educação inclusiva para o século XXI.....	30
2.4. Breve história do Ensino Superior no Brasil.....	35
2.4.1. História do Ensino Superior em Goiás.....	40
2.5. Inclusão no Ensino Superior: percurso(s) no Brasil.....	42

2.5.1. Inclusão no Ensino Superior de estudantes com deficiência.....	50
2.6. Inclusão com trabalho colaborativo e multidisciplinar.....	53
2.6.1. A psicopedagogia como mediação para a inclusão.....	55
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	57
3.1. Problemática.....	58
3.2. Questão de partida.....	58
3.3. Objetivos.....	58
3.3.1. Objetivo geral.....	58
3.3.2. Objetivos específicos.....	59
3.4. Opções e estratégia metodológica.....	59
3.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados.....	60
3.6. Contextualização do estudo.....	62
3.6.1. Contexto histórico, geográfico e educativo.....	62
3.6.2. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES.....	63
3.6.3. Conteúdos curriculares do curso de Pedagogia.....	64
3.7. Sujeitos da pesquisa.....	67
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	68
4.1. Análise das entrevistas a estudantes com deficiência do curso de Pedagogia...	69
4.1.1. Caracterização pessoal dos estudantes.....	69
4.1.2. Caracterização da deficiência na percepção dos estudantes.....	71
4.1.3. Adaptação e Educação Inclusiva na percepção dos estudantes.....	73
4.2. Análise dos inquéritos por questionário a professores e estudantes do curso de pedagogia.....	78
4.2.1. Perfil dos professores do curso de licenciatura em pedagogia.....	78
4.2.2. Habilitações dos docentes do curso de pedagogia.....	79
4.2.3. Identificação e experiência profissional dos docentes.....	79
4.2.4. Formação especializada em Educação Inclusiva.....	80
4.2.5. Conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES	82
4.2.6. Inclusão de estudantes da IES.....	83
4.2.7. Conhecimento acerca da Inclusão.....	84
4.2.8. Condicionismos e melhorias da inclusão na IES.....	86
4.2.9. Contribuição docente para o trabalho colaborativo.....	87

4.2.10. Contribuição docente para formação de todos os estudantes.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	1
APÊNDICES.....	4

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ALFA	Faculdades Alves de Faria
CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV	Campanha Nacional Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEFS	Instituições Federais de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MEC	Ministério da Educação
NATPSI	Núcleo de Apoio Terapêutico e Psicopedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PROEAC	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROESP	Projeto Esporte
PROUNI	Programa Universidades para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNIP	Universidade Paulista
UNI-RIO	Universidade do Rio de Janeiro
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução de termos utilizados para nomear pessoas com deficiência.	11
Quadro 2 – Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	16
Quadro 3 – Principais sinais de dislexia na fase adulta.	18
Quadro 4 – Instituições brasileiras com atendimento a alunos com deficiências (1900-50). .	25
Quadro 5 – IES existentes na década de 1990 no Estado de Goiás.....	41
Quadro 6 – Disciplinas e conteúdos referentes ao Eixo 2 do PPC.....	66
Quadro 7 – Caracterização dos estudantes.	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Rede Privada de Educação Superior no Brasil – 2017.....	51
Gráfico 2 – Sexo	78
Gráfico 3 – Idade	79
Gráfico 4 – Habilitações	79
Gráfico 5 – Formação especializada em Educação Especial/inclusão	81
Gráfico 6 – Possui formação de curta duração em Educação Especial/ inclusão.....	81
Gráfico 7 – Conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES.....	82
Gráfico 8 – Avaliação da IES quanto à inclusão de estudantes com deficiência	83
Gráfico 9 – Atendimento especial para pessoas com deficiência na IES	83
Gráfico 10 –Tipo de atendimento especializado na IES.....	84
Gráfico 11 – Avaliação do seu conhecimento atual sobre Educação Inclusiva	84
Gráfico 12 – Estudante(s) com deficiência em sua aula no curso de Pedagogia.....	85
Gráfico 13 – Tipo de deficiência dos alunos que frequentaram as aulas	85
Gráfico 14 – Tratamento do tema da inclusão no curso de Pedagogia que leciona	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Total de IES no Brasil registradas no Censo de 2017.....	51
Tabela 2 – Número de Instituições que oferecem o curso de Pedagogia	52

Tabela 3 – Matrículas de Pessoas com Deficiência nos cursos de Graduação Presencial e à Distância, por Tipo de Deficiência, no Brasil e no Estado de Goiás – 2017.....	52
Tabela 4 – Viver com deficiência na perspectiva dos estudantes	71
Tabela 5 – Expetativas quanto ao curso de Pedagogia.....	73
Tabela 6 – Adaptação no Ensino Superior	75
Tabela 7 – Adaptação inclusiva no Ensino Superior.....	76
Tabela 8 – Identificação e Experiência profissional dos docentes	80
Tabela 9 – Condicionalismos e melhorias acerca da Inclusão na IES	86
Tabela 10 – Contribuição do professor para o trabalho colaborativo entre pares	87
Tabela 11 – Contribuição do professor para a formação de todos os estudantes	88

INTRODUÇÃO

“A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem”.

Silva (2009, p.148)

Atualmente, a inclusão constitui um movimento social que reflete a história e ação das pessoas com deficiência, para que sejam reconhecidas como cidadãos plenos. Essa luta, para as pessoas com deficiência fazerem parte da sociedade, tem vindo a percorrer três fases, concretamente a exclusão, a segregação e a integração, sendo de destacar a importância da educação inclusiva para esta mudança.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram consideradas como criminosas ou loucas e, conseqüentemente, internadas em hospícios. Algumas culturas utilizavam a prática de eliminar os deficientes, outras procediam ao seu internamento, em instituições de caridade, relegados para junto de doentes e idosos (Sassaki, 2010). Estas práticas imperaram no decurso de séculos, e apenas começaram a mudar com mais consciencialização das pessoas sobre os direitos de todos os cidadãos. Assim, no final da década de sessenta do século XX, o movimento pela integração social, gradualmente, e apesar de todos os obstáculos, foi inserindo as pessoas com deficiência nos sistemas sociais, entre os quais a família, a Educação e o trabalho. Desta forma, pouco a pouco, a inclusão social passou a basear-se na valorização de cada pessoa, aceitando suas diferenças individuais, e valorizando a convivência dentro da diversidade humana, a partir da aprendizagem e colaboração em sociedade (Sassaki, 2010).

De acordo com Goessler (2014, pp. 9-10), o acesso ao Ensino Superior, de estudantes com deficiência, tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. O Brasil vem implementando políticas públicas, destinadas a favorecer e facilitar a aprendizagem e a permanência de estudantes no Ensino Superior. É possível constatar que algumas Instituições de Ensino Superior (IES) têm criado serviços, núcleos ou gabinetes de apoio para os estudantes com deficiência. Estes serviços oferecem apoios especializados aos discentes,

essenciais à consolidação das suas aprendizagens (Ramalho & Carneiro, 2008; Pessini, Silva & Silva, 2007). Todavia, essas alterações não são suficientes. Em acréscimo, é necessário realizar formação continuada e específica destinada aos docentes, bem como utilizar metodologias diferenciadas, proporcionando uma melhor adaptação do aluno em sala de aula.

Considerando a importância da promoção da inclusão do discente no Ensino Superior, bem como a escassez de estudos sobre as percepções dos professores, a respeito da inclusão no Ensino Superior, no Brasil, é relevante investigar como é concretizada a inclusão nesse nível de ensino e conhecer as práticas nas IES, a partir de relatos de estudantes e professores, análise documental e ainda de análise de acessibilidades, quanto ao espaço físico. Os investigadores Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves e Ferreira (2013) afirmam que pouco se tem pesquisado sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, o que pode dificultar a implementação de políticas públicas mais eficazes, que contemplem ações de melhoria, quanto à Educação inclusiva.

Justificativa da seleção do tema

A relevância social justifica-se pela importância que a inclusão e a Educação, principais dimensões da sociabilidade humana, exercem na vida das pessoas, sobretudo quanto às vertentes sociais, culturais e políticas, que permeiam todas as demandas e dimensões da vida quotidiana. No que se refere à Educação, a pesquisa justifica-se pela contribuição de um estudo teórico e metodológico, confirmado empiricamente, sobre os processos de inclusão de estudantes no Ensino Superior.

A seleção do tema concretizou-se a partir da experiência da investigadora, enquanto professora, dado ter vivenciado várias situações de exclusão e preconceito, em relação a estudantes brasileiros que constituem uma minoria. Daí decorre a necessidade, pessoal e profissional, em aprofundar esta temática, a partir da concretização de uma pesquisa focalizada num estudo de caso.

A escolha do tema teve, como primeira ancoragem, a Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual refere, especificamente, a “pessoa portadora de deficiência”. No movimento de inclusão social, são ainda utilizados termos como “pessoas com necessidades especiais” e também “pessoas com necessidades especiais educativas” (Brasil, 1988). Juntamente com a mudança de terminologia, acontece também uma mudança de conceito e principalmente de direitos. Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Idem) iniciou-se,

progressivamente, a inclusão da aprendizagem e da interação com pessoas com deficiência, e, em sequência, surgiram normas infraconstitucionais, em forma de decretos, resoluções e portarias. Entre esses, destaca-se a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que postula, em seu artigo 2º, que cabe ao Poder Público: “Assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à Educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e outros” (Brasil, 1989, p. 1).

Posteriormente, o Decreto Lei n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as respectivas normas. Desta forma, foi definida a deficiência como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1989, p. 1). De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), o grande problema é a ausência de normalização universal, que assegure os direitos das pessoas com deficiência, para que estas possam viver numa sociedade mais igualitária, na qual a sua vulnerabilidade seja aceite e respeitada.

Estes foram os documentos legislativos que funcionaram como ponto de partida da seleção do tema em estudo. Sem esquecer que a importância do Ensino Superior, a fim de proporcionar, aos estudantes com deficiência, oportunidades de emprego e *status* social, não se encontra, ainda, bem documentada na literatura disponível.

Assim, numa época de aprovação legislativa do acesso ao Ensino Superior, por parte de estudantes com deficiência, e de mudança de atitudes, em resultado da luta por direitos iguais de cidadania, é crucial ampliar o conhecimento e a compreensão das realizações, experiências e percepções desse grupo de estudantes, no Ensino Superior.

Metodologia

De acordo com o que foi explicitado previamente, a **questão de partida**, focalizada no problema selecionado, e que direcionou o estudo empírico, é a seguinte:

- Como é concretizada a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Aparecida de Goiânia?

De acordo com a questão formulada, foi definido o **objetivo geral**:

- Analisar práticas de Educação inclusiva no Ensino Superior, em comunidade educativa, na perspetiva de estudantes com deficiência e docentes do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

Trata-se de um **estudo predominantemente qualitativo**, com realização de um **estudo de caso**, em uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada em Aparecida de Goiânia (Região de Metropolitana de Goiânia), em Goiás, no Brasil. Desta forma, as diversas vertentes do estudo contemplam a aplicação, transcrição e análise categorial de inquéritos por entrevista a estudantes com deficiência, bem como a aplicação e análise estatística de inquéritos por questionário, a professores do curso de Pedagogia, a fim de triangular as perceções de professores e de estudantes com deficiência, a propósito da inclusão em uma Instituição de Ensino Superior.

Organização do Estudo

A pesquisa encontra-se organizada em quatro capítulos, que se explicitam a seguir.

O **Capítulo 1** aborda a evolução da inclusão em sociedade, contemplando uma breve história da inclusão de pessoas com deficiência, a evolução da designação de pessoas com deficiência e, por fim, tipos de deficiência. Entre os autores citados, destacam-se Monteiro (2016) e Valdez (2003) entre outros.

No **Capítulo 2** é caracterizada a educação inclusiva no Ensino Superior, referindo documentos estruturantes, a defectologia vygotskyana e a inclusão educativa. Em destaque, são considerados os percursos da educação inclusiva no Brasil, no século XX e, ainda, no início do século XXI. Além disso, é apresentada uma breve história do Ensino Superior no Brasil e, de seguida, em Goiás, com focalização da inclusão, no Ensino Superior, de estudantes com deficiência. No final deste capítulo, procedeu-se a uma revisão da literatura sobre a inclusão, atendendo ao trabalho colaborativo e multidisciplinar.

O **Capítulo 3** apresenta o percurso metodológico, tendo em conta a problemática, a questão de partida, os objetivos geral e específicos, a abordagem metodológica predominantemente qualitativa e os instrumentos de recolha de dados deste estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados, são apresentados o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, seguindo-se a contextualização do estudo e os sujeitos da pesquisa.

O **Capítulo 4** abrange a apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo, conjugando a análise categorial de inquéritos por entrevista, realizados a estudantes e a

análise estatística dos inquéritos por questionário, aplicados a professores do curso de Pedagogia de uma IES privada, em Aparecida de Goiânia.

Seguem-se as **Considerações Finais** e as **Referências Bibliográficas**. No final, foram incluídos os **Anexos** e os **Apêndices**.

CAPÍTULO 1 - EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO EM SOCIEDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1.1. Breve história da inclusão de pessoas com deficiência

Com a intenção de analisar a evolução do processo de inclusão de pessoas com deficiência, será realizada uma gênese histórica, de forma a analisar como as pessoas deficientes eram tratadas, em diferentes épocas.

A maioria dos povos primitivos usava o extermínio dos deficientes, como solução para os problemas relacionados com crianças e adultos com alguma deformidade (Sasaki, 2010; Silva, 1987). Esse procedimento encontra-se referenciado na *República* de Platão (428 a 348 a.C), “...e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer”. Efetivamente, somente os que tinham corpo perfeito e bem formados teriam o seu papel assegurado na sociedade, e os deficientes, sendo crianças ou adultos, estariam fadados a morrer (Valdez, 2003). “Quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto” (cit. por Silva, 1987, p.88). Outro filósofo que se posicionou a respeito das deformidades físicas, em sua época, foi Aristóteles, em “Politics”, escrevendo “Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme” (Ibidem).

Por sua vez, em Esparta, e de acordo com registros existentes, o pai de qualquer recém-nascido, das famílias conhecidas como *homoio* (‘os iguais’), deveria apresentar o seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. No entanto, caso a criança apresentasse alguma anomalia ou limitação física, os anciãos ficavam com a criança e esta era atirada do alto do monte Taigeto, unicamente por não estar dentro do padrão de normalidade da época (Sullivan, cit. por Milanez, 2016, p. 24). Ainda em Esparta, havia outras maneiras de descartar as crianças com má formação ou doentes. Assim, eram abandonadas em locais “[...] considerados como sagrados, tais como florestas, os vestíbulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas embrulhadas em um cesto ou panela de barro e poderiam sobreviver ou não” (Silva, 1987, p. 88).

Na opinião de Monteiro (2016, p. 88), tal prática precisa de ser compreendida no contexto histórico e social da época. Na cidade-estado de Esparta, por volta de 400 a.C, as crianças eram criadas para serem futuros guerreiros, o que significava que, em outras comunidades, poderia haver a preservação das crianças ditas “defeituosas”, mas na comunidade *homoio* tal não ocorria.

De acordo com Silva (1987, p. 92), em Roma, sobre os bebês prematuros, que nasciam antes do 7º mês de gestação, e sobretudo os que não tinham “vitalidade” e apresentavam sinais de “monstruosidade”¹, a Lei dizia que o pai imediatamente mataria esse filho monstruoso. O filósofo Sêneca² explicita os motivos de tal infanticídio, visto que os recém-nascidos, com deformidade física, eram mortos por afogamento:

“Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamos; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis” (Ibidem).

Em contraste, são de referir sociedades que, desde a Antiguidade, preservaram, de alguma forma, as pessoas consideradas com menos capacidades físicas e/ou psicológicas. A partir de 2.500 a.C, entre os povos da chamada História Antiga, verifica-se, através dos achados das múmias, papiros e arte dos egípcios, indícios de “males incapacitantes”, e constata-se diferentes formas de tratamento, que possibilitavam a vida de pessoas com algum comprometimento físico, intelectual ou sensorial (Monteiro, 2016, p. 19-20).

O historiador Sozomen, que viveu no século V, “relata-nos a fundação do chamado ‘Hospital de Edessa’, na Síria, uma cidade que é hoje conhecida como Urfa”. A cidade estava passando, naquele ano de 370, por males e por momentos de profunda escassez. Então, Efraim saiu do deserto para censurar os cidadãos ricos da cidade, “devido à sua falta de caridade face a situação”, uma vez que não se importavam com a situação dos pobres, que estavam morrendo sem receber ajuda, enquanto as “riquezas dos mais poderosos continuavam intactas” (Silva, 1987, p. 117). Efraim, entristecido com a falta de piedade cristã, disse-lhes: “Essa riqueza que acumulais com tanto cuidado, servirá apenas para condenar-vos, pois estais perdendo vossas almas, que valem mais do que todos os tesouros da terra” (Ibidem).

Desta forma, o cristianismo colaborou, particularmente a partir do século IV, com a criação de hospitais direcionados para o atendimento aos pobres, marginalizados e deficientes, levando em conta o princípio de caridade determinante do cristianismo. Assim,

¹ “Monstruosidade” - não se limitava à eventual similaridade com algum animal – principalmente no rosto ou devido a malformações de membros – mas também a mutilações ou falta de membros.

² Lucius Annaeus Seneca (4 a.C a 65 d.C), foi um filósofo, mestre da retórica e estadista romano. Nasceu em Córdoba, na Espanha, durante o Império Romano.

foram criadas instituições de caridade, tais como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon, construído pelo rei franco Childebert, no ano de 542 (Silva, 1987).

Na Idade Média, entre os séculos V e XV, existem relatos e registos sobre pessoas com deficiência, sendo de destacar que os senhores feudais mantinham locais de atendimento de doentes e deficientes. Efetivamente, as primeiras atitudes de caridade e piedade, dedicadas aos deficientes, ocorreram nos tempos medievais, em que algumas ordens religiosas e certos nobres fundaram hospícios e albergues. Contudo, prevalecia a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para a sociedade, e a exclusão dessas pessoas foi vista como necessária para a segurança da sociedade (Silva, 2009). De facto, as malformações, incapacidades físicas e deficiências continuaram a ser consideradas como um “castigo de Deus”, com explicações relacionadas com concepções místicas e mágicas (Idem, p. 136)

Na Europa Medieval, a hanseníase, peste bubônica, difteria e outros males provocaram sequelas e muitas pessoas passaram o resto da vida em situações de marginalidade (Monteiro, 2016). Todavia, é de destacar que, no século XIII, a Europa, preocupada com o infanticídio de recém-nascidos, deu início a ações voltadas para caridade. Consequentemente, os hospitais passaram a receber crianças abandonadas, juntamente com loucos, mendigos e outros necessitados (Valdez, 2003).

A história relata que o Papa Inocêncio III (1198-1216) dedicou atenção especial à infância, ao receber relatos de pescadores que encontravam uma grande quantidade de bebês mortos em suas redes, vítimas de infanticídio. A Igreja inaugurou então a roda dos expostos, que foi espalhada por diversos locais, com a finalidade de refrear o abandono e as mortes dos bebês. A roda dos expostos tinha uma forma cilíndrica, com uma divisória no meio. A roda era fixada no muro ou na janela da instituição. Quando alguma pessoa queria abandonar uma criança, bastava colocá-la na parte inferior do cilindro, girar a roda e puxar um cordão com sineta, para avisar o vigilante que uma criança fora colocada na roda (Ibidem).

O número de crianças que morriam era alarmante, o que acontecia pela falta de recursos destinados às Santas Casas. A maioria das crianças abandonadas eram crianças nascidas em famílias ricas e pobres, algumas eram abandonadas simplesmente por não serem do sexo desejado pelos pais, outras por possuir alguma deformidade física ou deficiência. Na Europa, as rodas foram desativadas no final do século XIX. Quanto ao Brasil, a última roda foi desativada na década de 1950 (Ibidem).

Segundo Sasaki (2010), muitas culturas mantiveram durante muitos séculos o hábito de eliminar pessoas deficientes, ou de abandoná-las em locais inapropriados, junto com doentes e

idosos. Com o tempo, as instituições foram-se expandindo. A intenção era atender todo tipo de deficiência, pois a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes, no campo de trabalho e educacional.

Analisando o processo histórico, a respeito do atendimento educacional dedicado aos “portadores” de deficiências, constata-se que, até ao século XVIII, as noções básicas sobre deficiências estavam ligadas, sobretudo, ao misticismo e ocultismo, dado que prevaleciam conhecimentos do senso comum, que não tinham qualquer base científica. “A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana, como incluindo perfeição física e mental” (Mazzotta, 2005, p. 16). O problema é que os deficientes não se enquadravam neste quesito, por não serem “parecidos” com Deus (Ibidem).

No Brasil, tanto no período colonial como após a independência, a atitude das pessoas em geral e das autoridades, em particular, regeu-se pelo que era habitual na Europa. A exclusão dos deficientes era prática comum, pois qualquer deformidade era associada a castigo divino e à ira de Deus, exigindo retirada do convívio social e recolhimento (Ibidem).

Assim, durante séculos, e por todo o mundo, salvo raras exceções, as pessoas deficientes foram excluídas da sociedade e de qualquer tipo de Educação formal, sendo consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para aprender e trabalhar. Esta incapacidade era atribuída a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência. Como afirmam Garghetti *et al.*, (2013, cit. por Carloni *et al.* 2018, p. 6), a história das pessoas deficientes ficou marcada por atitudes de “abandono, extermínio, superproteção, segregação, integração e atualmente o processo de inclusão”. Efetivamente, as pessoas com deficiências eram tidas como “doentes” e incapazes, pelo que sempre estiveram em situação de desvantagem, ocupando, para a grande maioria, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de “cidadãos com direitos sociais, políticos e civis” (Brasil, 2001, p. 19).

1.2. Evolução da designação de pessoas com deficiência

A nomeação de pessoas com deficiência evoluiu ao longo dos tempos, acompanhando as percepções, crenças e ações de cada sociedade. Em si mesma, a diversidade de expressões, palavras e termos encerra preconceitos e uma visão inclusiva e exclusiva, pois a linguagem nunca é neutra, transmitindo e, por vezes, perpetuando as crenças, atitudes e valores dos

sujeitos e comunidades, sempre que utilizam esta ou aquela designação. Por isso, Sassaki (2005, p. 1) comenta que “jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços”, reiterando que, contextualmente, são usados termos referentes aos valores vigentes, em determinada época.

A seguir, apresenta-se um quadro que sistematiza a evolução dos termos, utilizados ao longo dos tempos, com o propósito de designar as pessoas com deficiência, segundo Sassaki (2005).

Quadro 1 – Evolução de termos utilizados para nomear pessoas com deficiência

Época	Termos e significados
Da antiguidade até o final da Segunda Guerra Mundial	“Os inválidos” – termo significava indivíduos sem valor. As pessoas que tinham alguma deficiência eram consideradas inúteis para sociedade e para a família.
Início do século 20 até 1960	“Os incapacitados” – termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e mais tarde passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Usou-se durante algum tempo uma variação para “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes”.
De 1960 a 1980	“Os defeituosos” – termo significava “indivíduos com deformidade”, principalmente física. “Os deficientes” – termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla. “Os excepcionais”. O termo significava “indivíduos com deficiência intelectual”.
De 1981 a 1987	“Pessoas deficientes”. O termo “deficiente” deixou de ser usado como substantivo e passou a ser utilizado como adjetivo, acrescentando o substantivo “pessoas”.
De 1988 a 1993	“Pessoas portadoras de deficiência” – Termo proposto para substituir “pessoas deficientes”, mais tarde o termo foi reduzido para “portadores de deficiência”. O termo foi adotado nas esferas políticas (Constituição, leis), conselhos, coordenadorias, associações.
De 1990 até 2005	“Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Sucessivamente surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais”, percebe-se que todos esses termos eram uma tentativa de amenizar palavra “deficientes”. Mais tarde houve uma redução do termo para “pessoas especiais”.
Em junho de 1994	“Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência. O termo surgiu a partir da Declaração de Salamanca de 1994.
Em maio de 2002	“Portadores de direitos especiais – PODE” – O termo foi proposto por Frei Betto, porém o termo e a sigla inviabilizam a sua adoção. A palavra “portador” já caiu em desuso na década de 1980, pois a pessoa não “porta” uma deficiência, a deficiência que ela tem não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos.
De 1990 até à atualidade	“Pessoas com deficiência” – O termo passa a ser aceite e utilizado por boa parte da comunidade constituída por pessoas com deficiência.

Fonte: adaptado de Sassaki (2005, pp. 1-5).

De acordo com a síntese explícita no quadro, no século XXI, a evolução de termos para nomear pessoas com deficiências foi gradual, tendo essa mudança durado séculos. No Brasil, o termo “pessoas com deficiência” já faz parte da legislação, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de acordo com Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009. Como é mencionado neste último normativo:

“Artigo 1º - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Idem).

Para Mittler (2003, p. 32), “o conceito de necessidades educacionais especiais cresceu além da sua utilidade e deve ser colocado à parte”. O referido autor relata que o termo ‘especial’ é muito mais que um assunto da linguagem do ‘politicamente correto’ e que a constante mudança de palavras acaba potencializando a segregação, justamente no momento em que a sociedade se move em favor da inclusão.

A própria palavra ‘especial’, carrega um certo preconceito, “traz, em si, o sentido negativo, ligado a patologias, a erros” (Krause, 2004, p. 3), ou seja, está ligada a patologias e anormalidade. Em conformidade, é essencial que as pessoas reflitam e questionem: O que é ser normal? É estar dentro dos padrões de conduta do meio da pessoa? Quando é impossível corresponder a determinada expectativa social, esse comportamento deve ser considerado uma patologia? Qual o lugar da pessoa diferente? (Idem).

Já no que concerne à palavra ‘necessidades’, esta dá-nos a impressão de dependência, inadequação e desvalorização (Mittler, 2003, p. 33). A nomenclatura ‘necessidades educacionais especiais’ tem sobrevivido todo esse tempo porque não é fácil encontrar outra terminologia aceitável para o mesmo efeito. Além disso, também alguns fatores incorporados à legislação podem dificultar essa mudança. “Nos níveis profissionais e pessoais, todos nós poderíamos tentar usar o termo o mínimo possível, tanto na fala como na escrita” (Ibidem).

No que diz respeito à terminologia, tentarei evitar o termo ‘necessidades especiais’, ao longo deste trabalho, exceto quando a História ou os normativos legais citados exijam essa nomenclatura. Em vez dessa designação, será utilizado o termo atual pessoas com deficiência (e estudantes com deficiência). A evolução analisada neste item comprova que não foi fácil chegar a este termo. O que importa é mostrar, com dignidade, a realidade da deficiência, sem

querer camuflar ou valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência, combater o neologismo, e, sobretudo, defender a igualdade de oportunidades, educativas e profissionais, entre as pessoas com deficiência e demais pessoas.

1.3. Tipos de Deficiência

Para efeitos da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, e como explicitado anteriormente, entende-se por deficiência uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente económico e social (Brasil, 2001).

1.3.1. Deficiência Física

No Brasil, de acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999, no art. 4º é referido que o conceito de deficiência física está relacionado com a “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (Brasil, 1999). Ainda, em relação ao comprometimento da função física, este poderá acontecer, na ausência de um membro (amputação), na sua má-formação ou nos casos de deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (Schirmer, Carolina, Browning, Nádia; Bersch, & Machado, 2007).

No que se refere à deficiência física, existem as alterações funcionais motoras, ocasionadas por lesão no sistema nervoso. Nestes casos, as principais alterações estão relacionadas com o tônus muscular (hipertonia, hipotonia, atividades tónicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados) (Idem).

Assim sendo, e de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a deficiência física é toda alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, causando um comprometimento na função física do indivíduo, apresentando-se sob a forma de paraplesia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congénita ou adquirida, exceto as

deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 2004).

1.3.2. Deficiência Intelectual

Segundo Nascimento, Machado, Garcez Pizzato e Rosa (2015, p. 33), o termo deficiência intelectual é utilizado por médicos, educadores e outros grupos de defesa de direitos. “Deficiência Intelectual é um transtorno com início no período de desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”.

A Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, utiliza o termo deficiência mental para categorizar o funcionamento intelectual inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (Brasil, 2003). O termo “deficiência intelectual” é utilizado por Diniz (2012, p. 53), como “deficiência mental”. Esta autora relata que a deficiência mental se caracteriza por um desempenho intelectual abaixo da média. Por sua vez, o Ministério da Educação Brasileiro também utiliza o termo “deficiência mental” e o conceitua como um “quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, às funções cognitivas” (Gomes Fernandes, Batista, Salustiano, Mantoan, Eglér & Figueiredo, 2005).

1.3.3. Deficiência Visual

Para Diniz (2012, p. 57), a cegueira pode ser causada por doenças infecciosas, doenças sistêmicas, traumas oculares e causas congénitas, manifestando-se como:

“Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1, no olho melhor, e após correção, ou um campo visual excedente de 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com uso de lentes de correção. Visão Reduzida: acuidade visual entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima”.

O Ministério da Saúde, por meio da Portaria n. 3.128, de 24 de dezembro de 2008, considera baixa visão ou visão subnormal quando o valor da acuidade visual (distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto), corrigida no melhor olho, é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05, ou seu campo visual é menor do que 20° no

melhor olho com a melhor correção óptica. Considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual é menor do que 10° (Brasil, 2008).

Segundo Ferreira (2015), uma visão normal refere-se à pessoa que possui uma visão a 20/20. As causas da deficiência visual podem ser de origem: 1) congénita: causada por retinore pigmentar, sífilis, albinismo, catarata, glaucoma, sarampo e outras; e, 2) adquiridas: por meio de diabetes, deslocamento de retina, toxoplasmose, traumas oculares e outras.

1.3.4. Deficiência Auditiva

Conforme o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, consideram-se de deficiência auditiva aqueles casos em que existe perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferidos por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2004).

Ressalta-se que, para que uma pessoa com deficiência auditiva se consiga comunicar, deve aprender algum tipo de linguagem. Deste modo, na infância, alguns pais preferem que os seus filhos aprendam a falar. Outros, no entanto, optam pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, há os que querem que os filhos aprendam as duas línguas. Diniz (2012) relata que, em termos gerais, a comunidade surda tem priorizado a Libras, como primeira língua para o processo de alfabetização das pessoas com deficiência auditiva.

1.3.5. Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com Nascimento et al. (2015) o autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, pois os seus primeiros sintomas manifestam-se cedo no desenvolvimento da criança. Caracteriza-se por *déficits* na comunicação social e na interação social em vários contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e prejudicam o funcionamento da rotina diária. O termo “espectro” é devido às várias manifestações do transtorno, dependendo da gravidade e da idade cronológica (Ibidem).

No Quadro 2 explicitam-se os critérios de diagnóstico, padrões e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 2 – Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social 1. Déficits na reciprocidade socioemocional 2. Limitação nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social (uso reduzido ou ausência de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala) 3. Desprovimento para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, ausência de interesse por pares.
B. Padrões restritos e repetitivos de comportamentos 1. Movimentos estereotipados, tanto na fala quanto com o uso de objetos, exemplo: alinhar brinquedos, ecolalia, frases idiossincráticas, abanar as mãos, estalar os dedos. 2. Utiliza padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, aderência inflexível às rotinas. 3. Afeição a determinados objetos com intensidade e foco 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais
C. As ocorrências devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, todavia os sintomas podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceda suas capacidades ou podem ficar mascarados por estratégias de aprendizado ocasionadas ao longo da vida. D. Clinicamente os sintomas causam prejuízo nas áreas sociais, ocupacional ou outras áreas importantes na vida do sujeito. E. Esses distúrbios não são melhor explicados por deficiência intelectual ou por atraso global do desenvolvimento.

Fonte: Nascimento et al. (2015, p. 50).

Indivíduos com TEA também podem apresentar comprometimento intelectual e/ou linguagem (atraso na fala, compreensão da linguagem). É de referir que, mesmo aqueles com inteligência média, podem apresentar uma postura irregular. Globalmente, é comum encontrar limitações motoras, incluindo marcha atípica, falta de coordenação motora e outros sinais incomuns, como por exemplo: caminhar nas pontas dos pés. Em alguns casos, regista-se autolesão, como bater a cabeça, morder o punho. Adolescentes e adultos com TEA são propensos à ansiedade e depressão.

É importante ressaltar que o TEA não é um transtorno degenerativo. Uma pequena proporção de pessoas com TEA apresenta agravamento no comportamento na adolescência, enquanto que a maioria dos demais casos melhora. De acordo com Nascimento et al. (2015, p. 56), “[...] apenas uma minoria de indivíduos com TEA vive e trabalha de forma independente na fase adulta; aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um nicho que combine com seus interesses e habilidades”.

1.3.6 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Na visão de Muszkat (2011), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se caracteriza por desatenção, dificuldade no controle dos impulsos e no controle de atividades motoras. O TDAH tem sido definido de várias maneiras nas últimas décadas, mas a definição mais consensual é a seguinte:

“O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento” (Nascimento, 2015, p. 32).

As principais características do TDAH são formadas por um conjunto de atitudes persistentes, envolvendo a desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que atrapalha e dificulta o seu desenvolvimento. Na fase adulta, o indivíduo com TDAH pode enfrentar baixo desempenho e assiduidade profissional, bem como maior probabilidade de desemprego e dificuldade em conflito interpessoal, transtorno da personalidade antissocial, elevando a possibilidade de transtornos por utilização de substâncias. Nas atividades que exigem esforço prolongado, frequentemente o TDAH é interpretado como alguém que não coopera com os pares, sendo rotulado como preguiçoso e irresponsável (Nascimento et al. 2015).

1.3.7. Dislexia

É a dificuldade de aprendizagem na linguagem oral e escrita, em que o indivíduo pode apresentar problemas no processamento visual e auditivo. Trata-se de um distúrbio de origem neurológica, congênito e hereditário (Silva, 2009). De acordo com Shaywitz (2006, p.104), no Quadro 3 na fase adulta os principais sinais de dislexia são:

Quadro 3 – Principais sinais de dislexia na fase adulta

Problemas na fala	Problemas de leitura
• Dificuldades na linguagem oral • Troca de nomes e pronúncias incorretas de palavras • Dificuldade para lembrar de nomes próprios, lugares, frequentemente confunde os nomes que são parecidos. • Grande esforço para lembrar de determinadas palavras. • Ausência de loquacidade, especialmente quando está em destaque. • Dúvida ao pronunciar palavras que podem ser pronunciadas incorretamente.	• Apesar de possuir uma leitura mais precisa, ainda precisa de grande esforço para ler. • Frequentemente se sente constrangido em realizar leituras em voz alta, evita falar em público. • Dificuldades em pronunciar palavras incomuns ou estranhas (nomes de ruas, locais, pratos de um menu). • Cansaço extremo depois de realizar leituras. • Leitura lenta. • Frequentemente sacrifica a vida social para estudar • Entende melhor quando o texto possui gráficos, tabelas e ilustrações. • Ortografia deficitária, prefere palavras simples. • Desempenho fraco na habilidade escrita.

Fonte: Shaywitz (2006, p. 104).

Para Silva (2009), a dislexia pode ser classificada segundo três tipos: 1) dislexia disfonética ou fonológica, dificuldade em converter letra-som; 2) dislexia disidética ou superficial, dificuldade relacionada a um problema no processamento visual das palavras; 3) dislexia mista, leitores que apresentam os dois tipos anteriores.

De acordo com Nascimento et al. (2015), o termo dislexia refere-se à dificuldade relacionada à leitura, além do reconhecimento de palavras, visto que apresentam comprometimento na decodificação e na ortografia. Pode ser diagnosticada por uma gama de sintomas descritivos e observáveis, relatórios escolares, entrevistas, escalas classificatórias, avaliações escolares ou psicológicas.

Em suma, o conhecimento específico dos tipos de deficiência constitui, efetivamente, uma mais-valia para todos os educadores, pois a inclusão de pessoas com deficiência, em qualquer nível de escolaridade, só será plenamente conseguida se as necessidades de cada estudante forem contempladas no agir pedagógico, visando um ensino/aprendizagem motivador e inclusivo.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

2.1. Documentos estruturantes da educação inclusiva

No que concerne ao processo de evolução, relativo à educação inclusiva, é essencial consultar e analisar os documentos estruturantes internacionais e do Brasil, visto que os mesmos contêm diretrizes que testemunham percursos relativos aos direitos de todos os cidadãos, sem exclusão. Assim, serão objeto de breve análise as conclusões de convenções, documentos e declarações internacionais, relacionadas com a educação inclusiva, encontrando-se tais documentos enumerados e caracterizados por ordem cronológica:

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo de promover o respeito pelas diferenças e a liberdade, reconhecendo que todos os seres humanos devem ser tratados com dignidade e respeito, independentemente de sua religião, opinião política, raça, cor, sexo, situação socioeconómica e qualquer outra situação (UNESCO, 1998, pp. 2-3). Em 1949, Convenção de Genebra I, promulgada em 12 de agosto de 1949, destinada a proteger as vítimas da guerra.

Iniciando a segunda metade do século XX, em 1950, cumpre-se a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, com o objetivo de Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, criando um Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, reconhecendo o direito à vida, a proibição de torturas e o trabalho forçado, o direito à liberdade e segurança, bem como a liberdade de pensamentos de consciência e de religião (Council of Europe, 1950).

Alguns anos mais tarde em 1969, destaca-se a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), reafirmando e consolidando a liberdade pessoal, justiça social e o respeito pelos direitos humanos. Por sua vez, em 1971, é de registar a Declaração de Direitos do Deficiente Mental, “[...] proclamando a necessidade de proteger os direitos dos deficientes físicos e mentais e de assegurar o seu bem-estar e readaptação” (Ministério Público de Portugal, 20 de dezembro de 1971, p. 2). Segue-se, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), enfatizando a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação das pessoas deficientes.

Em 1981 é instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o objetivo de assegurar a continuidade das medidas e resoluções propostas e garantir a efetivação de outras medidas, com prazos mais longos. Assim, foi promulgada “A Carta para os Anos oitenta”,

pelo órgão consultivo da ONU, “*Rehabilitation International*”, contendo uma Declaração conjunta que representava 64 países e que estabeleceu algumas prioridades, para a década de 1980, tais como instituir programas de prevenção de defeitos e anomalias, serviços de reabilitação, consciencialização da sociedade, entre outros.

Em 1989 é concretizada a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 20 de novembro, a qual reconhece que, em todos os países, existem crianças que vivem em condições precárias e que precisam de um olhar e consideração especial. De acordo com a Convenção, “a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, inclusive a proteção legal” (Portugal, UNICEF, 1989, p. 4).

Um ano depois, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida por um conjunto de entidades, concretamente Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ONUD). Participaram educadores de diversas regiões, sendo, nessa ocasião, aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Apesar de os documentos de Jomtien apresentarem referências explícitas às crianças e aos jovens “portadores de deficiências”, observou-se que poucos governos realizaram mudanças, nas suas políticas educativas, a fim de criarem condições para as pessoas deficientes frequentarem a escola (Mittler, 2003, p. 40).

“Artigo 3, parágrafo 5º. 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, p. 4).

Em continuidade, em 1993, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos reconhece a importância da dignidade e o valor inerentes à pessoa humana, enfatizando as responsabilidades de todos os Estados em estimular o respeito pelo direito da liberdade de expressão, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. Em acréscimo, os participantes demonstraram preocupação com a forma como as mulheres são expostas no mundo, em relação à violência e discriminação.

Igualmente marcante, em 1994 é realizada a Conferência de Salamanca, a qual ocorre em Espanha entre 7 e 10 de junho, reunindo representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais, que firmaram um compromisso para uma Educação para Todos. Foi elaborada,

então, a Declaração de Salamanca, com o objetivo de orientar governos e organizações, rumo a mais inclusão educativa:

“Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuem 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; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Reforçando os novos rumos da inclusão educativa e social, em 1999, concretiza-se a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas portadoras de deficiência, tal como ratificado pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Este normativo reafirma, em seu artigo II, que “esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Idem, p. 1).

Por sua vez, em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, no Canadá, relata em seu art. 4º:

“Os Direitos Humanos são indivisíveis, universais, interdependentes e interrelacionados. Consequentemente, o direito ao nível máximo possível de saúde e bem-estar está interconectado com outros direitos fundamentais, como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais ou outras liberdades fundamentais. Para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade”.

Em 2006 realiza-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O texto final foi aprovado a 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, tendo sido firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007. No relatório final, encontram-se descritos os obstáculos físicos e sociais que os deficientes enfrentam para ter emprego, receber educação de qualidade e ter acesso à saúde, entre outros. Por essa época, havia 650 milhões de pessoas com deficiência, em todo o mundo, correspondendo a cerca de 10% da população mundial.

Concluindo, é visível que cada um dos documentos estruturantes, explicitados anteriormente, e que foram redigidos por um conjunto de países, cada vez mais alargado, constituiu um pequeno passo que, gradualmente, foi lançando os alicerces imprescindíveis para a inclusão educativa e social de todos os cidadãos e, particularmente, das crianças, jovens e adultos com deficiência.

2.2. Defectologia vygotskyana e inclusão educativa

Os primeiros estudos sobre defectologia foram escritos por Vygotsky, no início do século XX, e culminaram na sua viagem à “Alemanha, Holanda, Inglaterra e França no verão de 1925” (Veer & Valsiner, 2001, p. 74). Nestes escritos eram relatadas reflexões e análises de desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com deficiência. A deficiência era simplesmente um defeito do indivíduo e as crianças recebiam o diagnóstico de ‘defeitos’, sendo elas surdas-mudas, cegas, não-educáveis e deficientes intelectuais. Tal era feito através de avaliação com especialistas de várias áreas, tais como psicologia, pedagogia, psiquiatria e medicina.

O investigador Vygotsky defende, então, a defectologia como “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático (...) refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (Vygotsky, 1987, cit. por Silva, Menezes & Oliveira, 2013, p. 1). A atuação de Vygotsky, no campo da defectologia, trouxe enorme contribuição aos estudos sobre a inclusão educativa e social de crianças deficientes, como explicitado pelo próprio investigador:

“[...] quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais adaptadas às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (Vygotsky, 2011, p. 867).

Neste entendimento, a educação surge com uma ação imprescindível, a fim de concorrer para o desenvolvimento da “criança anormal”, tendo em conta as “peculiaridades da organização psicofisiológica” (Ibidem). Caso contrário, se nada for realizado, e tal como

Vygotsky relata em seus escritos, as relações sociais direcionadas às crianças “defeituosas” podem ser afetadas.

A forma como essas crianças aprendem irá condicionar o seu desenvolvimento, visto que “pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo” (Veer & Valsiner, 2001, p. 74). Os autores citados concluem ainda que Vygotsky defendia uma educação baseada na compensação social dos problemas físicos, pois era uma maneira de proporcionar maior qualidade de vida às crianças “defeituosas”. Relatam, ainda, que na época as escolas pouco contribuíam para expandir a educação social, talvez por serem influenciadas por ideias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa, originada no mundo ocidental. Em contraste com essa realidade, Vygotsky anunciava uma escola que se “abstivesse de isolar essas crianças e, em vez disso, as integrasse tanto quanto possível na sociedade” (Idem, p. 75).

De acordo com Nuernberg (2008), Vygotsky tinha motivos suficientes para se dedicar à questão da defectologia. Milhares de crianças, após o período pós-revolução de 1917, estavam em condições de vulnerabilidade e muitas com deficiência. Na época, o governo soviético envolveu Vygotsky nas propostas educacionais, para conseguir dar resposta adequada à demanda social. Desta forma, Vygotsky, para atender as demandas de necessidades educacionais, criou, em 1925, um laboratório de psicologia e, em 1929, este originou o Instituto Experimental de Defectologia.

Por último, e de forma a situar as teorias de Vygotsky, é preciso ter em conta que este investigador desenvolveu a maioria de seus trabalhos entre os anos de 1926 e 1936, tendo como objetivo a construção de uma psicologia marxista. As duas correntes predominantes na época eram o behaviorismo e o idealismo, porém Vygotsky não concordava com essas duas abordagens, pois o behaviorismo não considerava os aspectos da consciência humana, mas apenas as funções mentais inferiores, e o idealismo apenas descreviam os fenómenos psíquicos através da introspeção (Goldfeld, 2002). Em contraste, Vygotsky, de forma pioneira no início do século XX, recusou o isolacionismo e defendeu a importância da educação, como forma de desenvolver e integrar as crianças e jovens com deficiência na sociedade.

2.3. Percursos da educação inclusiva no Brasil

2.3.1. Educação inclusiva na primeira metade do século XX

No Brasil, durante a primeira metade do século XX, alguns estabelecimentos de ensino regular, que eram mantidos pelo poder público, estadual e federal, prestavam algum tipo de atendimento escolar especial, destinado a deficientes mentais, bem como a outros tipos de deficiência. Em acréscimo, também certas instituições particulares atendiam alunos com diversas deficiências, como explicitado por Mazzotta (2011, pp. 31-33), e tal como consta do Quadro 4.

Quadro 4 – Instituições brasileiras com atendimento a alunos com deficiências (1900-50)

Instituição educativa	Município/Estado
Colégio dos Santos Anjos, ensino particular, fundado em 1909, com atendimento a deficientes mentais.	Joinville, Santa Catarina
Escola Rodrigues Alves, estadual regular para deficientes físicos e visuais, criada em 1905.	Capital, Rio de Janeiro
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, particular especializada, criada em 1948.	Capital, Rio de Janeiro
Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, criada em 1925.	Belo Horizonte, Minas Gerais
Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935.	Belo Horizonte, Minas Gerais
Instituto de Cegos da Bahia criado em 1936, especializado particular.	Salvador, Bahia
Instituto de Cegos, criado em 1935, especializado particular	Recife, Pernambuco
Escola Especial Ulisses Pernambuco, estadual especializada em deficientes mentais, criado em 1941.	Recife, Pernambuco
Instituto Pestalozzi criado em 1926, particular, especializado em deficientes mentais.	Canoas, Rio Grande do Sul
Grupo Escolar Paula Soares, estadual regular, com atendimento a deficientes mentais, criado em 1927.	Porto Alegre, Rio Grande do Sul
Instituto Santa Luzia, particular especializado em deficientes visuais, criado em 1941.	Porto Alegre, Rio Grande do Sul
Instituto Paranaense de Cegos, estadual, especializado, criado em 1944.	Curitiba, Paraná
Instituto São Rafael, particular, especializado em deficientes visuais, criado em 1940.	Taubaté, São Paulo
Associação Linense para Cegos, particular especializada, criada em 1948.	Lins, São Paulo
Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta, estadual regular criado em 1913.	Capital, São Paulo
Instituto Santa Terezinha, particular especializado em deficientes auditivos, criado em 1929.	Capital, São Paulo

Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, particular especializada em deficientes mentais, criada em 1936.	Capital, São Paulo
Lar-Escola São Francisco, criado em 1943 para atender deficientes físicos.	Capital, São Paulo
Fundação para o livro do Cego do Brasil, especializada particular, criada em 1946.	Capital, São Paulo
Grupo Escolar Miss Browne, estadual regular, criada em 1950.	Capital, São Paulo
Grupo Escolar Visconde de Itaúna, estadual regular, com atendimento a deficientes mentais, criada em 1950.	Capital, São Paulo

Fonte: Mazzotta (2011, p. 32-33).

Não constam da relação acima descrita todos os estabelecimentos de ensino e instituições especializadas, bem como a abrangência e atuação atual, pois o propósito neste item é ilustrar o processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil.

Assim, na primeira metade do século XX, poucas foram as ações direcionadas às pessoas com deficiência, dado que a maioria das instituições estava concentrada no Estado de São Paulo, atendendo uma pequena minoria de alunos. De acordo com Monteiro (2016, p. 36), por volta de 1950, “[...] surgem os primeiros centros brasileiros de reabilitação para atender as pessoas acometidas pela poliomielite”. Tal deve-se ao fato de um grande surto de poliomielite ter ocorrido por volta de 1930, e o seu pico ter sido em meados de 1953, tornando-se a maior epidemia já registada no Brasil, pois atingiu o coeficiente de 21,5 casos por 100 mil habitantes, no Rio de Janeiro. Por sua vez, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954, foi um dos primeiros centros de reabilitação para pessoas com sequelas de poliomielite, tendo como objetivo possibilitar que as vítimas de pólio e as pessoas com sequelas motoras tivessem acesso a tratamento especializado. A ABBR contou com ajuda financeira da iniciativa privada (Idem, pp. 36-37).

2.3.2. Educação inclusiva na segunda metade do século XX

No Brasil, apesar de constarem, desde o início do século XX, atitudes que evidenciam algum tipo de atendimento escolar específico, para deficientes, é visível que tal se intensificou a partir de 1958, quando o Ministério de Educação iniciou campanhas nacionais específicas, destinadas à educação de pessoas com deficiência, concretamente: “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro” (CESB), em 1957; e “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação

dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958”. Desta forma, “intensificava-se o debate sobre a educação popular e a reforma universitária” (Mendes, 2010, p. 93).

Em continuação, como marco inicial da década de 60 do século XX, destacou-se a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), instituída pelo Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960, do Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. O referido Decreto define que:

“A Cademe tem por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I – Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupem das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

II – Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III – Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisa e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais” (Mazzotta, 2011, pp. 55-56).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 4.024/1961, em seu artigo 88º, consta a expressão ‘educação de excepcionais’, sendo legislado que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Idem, art. 89º). Toda a iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A Constituição Brasileira Federal de 1967 para designar pessoas com deficiência, utilizou o termo ‘excepcional’. A Emenda Constitucional (EC) n. 1, de 1969, no art. 175º, menciona no inciso 4º, “lei especial sobre assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”. Quanto à Lei n. 5.692/1971, no art. 9º, institui que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Segundo Mazzotta (2011, p. 59), em 3 de julho de 1973, pelo Decreto n. 72.425, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). As principais finalidades do CENESP foram detalhadas no art. 2º do seu Regimento Interno:

“O CENESP tem por finalidade, planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos dos 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial”.

Em geral, os historiadores firmaram, na década de 1970, a institucionalização da educação especial. Consequentemente, nesta época aumentou o número de textos legislativos, e o envolvimento do setor público nas questões de associações e financiamentos.

Dando continuidade à análise da legislação e normas básicas, em 1986, através da Portaria CENESP/MEC n. 69, de 28 de agosto, são definidas as normas técnicas e financeiras do sistema público, dedicadas à Educação Especial, que passa, segundo Mazzotta (2011, p. 80), a ser “entendida como parte integrante da Educação, visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do ‘educando com necessidades especiais’, termo usado em substituição da expressão ‘aluno excepcional’, que passa a ser abolida dos textos”. Em 21 de dezembro de 1986, o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), por meio do Decreto n. 93.613, passando a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura, como órgão central de direção superior, em Brasília.

Ainda na década de 1980, através do Decreto n. 93.481, de 29 de outubro de 1986, o então presidente José Sarney instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), um órgão com autonomia administrativa e financeira e com finalidade de distribuir recursos orçamentários específicos.

“Art. 1º. A administração Federal, os órgãos e entes que a compõem, deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social” (Brasil, 1986).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 1º, incisos I e II, propõe avanços significativos para a Educação escolar de pessoas com deficiência, tendo como objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

“Art. 205º. 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).

Em 13 de julho de 1990, é sancionada a Lei n. 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente:

“Art. 54º.-É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Em acréscimo, em 20 de dezembro de 1996 foi instituída a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, garantindo a matrícula e o acesso a classes regulares de ensino a todas as crianças com deficiência física, mental e sensorial (Brasil, 1996). A referida Lei (Idem) determina o seguinte:

“Art. 58º. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

- I. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- II. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
- III. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;
- II. Terminalidade específica para aqueles que não podem 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.
- III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.
- IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora” (Brasil, 1996).

Desta forma, no final do século XX, no Brasil, foram lançadas as bases de sistemas de ensino capazes de assegurar, aos educandos com necessidades especiais, a diferenciação pedagógica necessária, quanto a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica” (Idem), de forma a responder às suas necessidades e de lhes proporcionar os meios necessários à conclusão do ensino fundamental. Em acréscimo, é de sublinhar a relevância da disponibilização de professores, com especialização nesta área e/ou do ensino regular, capazes de um atendimento eficaz e atento à integração destes estudantes nas classes comuns. Por último, e ainda quanto à citação supra da LDBEN (Idem), destaca-se a importância de diretrizes vocacionadas para a Educação especial para o trabalho, proporcionando, a todos os estudantes, a integração na vida profissional e em sociedade.

2.3.3. Educação inclusiva para o século XXI

Até ao início deste século, a teoria e a prática dominantes, relativas ao atendimento de estudantes com deficiência, separavam essa população em classes especiais, isoladas dos demais alunos. Algumas escolas especiais funcionavam em regime residencial e, conseqüentemente, a pessoa (criança, jovem, adulto) era afastada, simultaneamente, da família e da sociedade. Essa prática reforçava não somente a segregação dos indivíduos, mas também o preconceito existente, relativamente às pessoas que não se enquadravam no padrão de ‘normalidade’. Com o objetivo de eliminar os preconceitos existentes, e na tentativa de integrar os deficientes nas escolas comuns de ensino regular, surgiu “o movimento de integração escolar” (Brasil, 2001, p. 21).

Esse movimento foi iniciado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga as diretrizes da “Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

Na Convenção supra mencionada, realizada na Guatemala, no final de 1999, foi reafirmado que as pessoas com deficiência têm direitos iguais aos de qualquer pessoa, inclusive o direito de não serem sujeitas a discriminação, devido a deficiência, dado que “têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, (os quais) emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (AMPID, 2019 s/p). Além disso, foi destacado, como fundamento das deliberações da

Convenção, que a Carta da Organização dos Estados Americanos estabelecia como princípio que "a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura" (Idem, s/p).

Para os devidos efeitos, nesta Convenção, foram clarificados os termos “deficiência” e “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”. Essas designações, e respectivos significados foram, posteriormente, adotadas pelos países participantes, entre os quais o Brasil. Assim, ficaram estabelecidas as seguintes definições:

“1. Deficiência – O termo significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – O termo significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais” (Idem, s/p).

Assim, foram considerados diferentes grupos, reafirmados nos normativos brasileiros, sobretudo no referido Decreto n. 3.956/2001 (Brasil, 2001), o qual constitui um normativo importante, para a instituição de uma Educação inclusiva para todos os alunos brasileiros, sem discriminação de pessoas com deficiência (Blattes, 2006).

O grupo que é comumente excluído, composto pelos alunos que apresentam dificuldade de adaptação escolar, por manifestações de conduta, peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento, bem como dificuldades acentuadas de aprendizagem e de relacionamento social. Há ainda o grupo de crianças e jovens, com deficiências múltiplas e graves que, no percurso de escolarização apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem, que resultam, frequentemente, no abandono do ensino regular (Brasil, 2001).

Outro grupo que apresenta discriminação, ficando à margem do sistema educacional, é constituído por pessoas que possuem altas habilidades, de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Idem, p. 19). Entre os mesmos, são de referir os autistas e os disléxicos que, devido a necessidades específicas, incluindo a não aceitação da rigidez curricular, são tidos como indisciplinados, lentos, preguiçosos, deixando de receber os serviços especiais que necessitam. Diante de tal situação, esses alunos, muitas vezes, abandonam o sistema educacional. Outros conseguem romper as barreiras das dificuldades do ensino fundamental e médio e alcançam a faculdade, porém novamente encontram grandes

dificuldades, devido às metodologias de ensino e aprendizagem que encontram, em especial quanto à didática e à falta de adaptação curricular (Blattes, 2006).

De acordo com Mantoan (2006, p. 17), “Os termos ‘integração’ e ‘inclusão’, embora tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes”. Efetivamente, a palavra ‘integração’ refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas essa palavra também pode ser usada para designar alunos agrupados em escolas especiais, ou em classes especiais. No início do século XXI, no processo de integração escolar, a integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar os demais alunos e o currículo vigente. Esse método “[...] impedia que a grande maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, alcançassem os níveis mais elevados de ensino, sendo naturalmente excluídos pelo próprio sistema” (Brasil, 2001, p. 21).

Seguidamente, é promulgado o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, o qual regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e ainda a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos, para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, instituindo as respectivas providências.

O Decreto nº 5.296/2004 estabelece, ainda, condições gerais a respeito da acessibilidade, sobretudo quanto ao acesso a mobiliários urbanos e ao problema das barreiras. (Brasil, 2004).

“Art. 8º Para os fins de Acessibilidade:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2004, p. 3).

No que concerne ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, este regulamenta a Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18º da Lei nº 10.098/2000. A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino terão prazos para inserir a Língua Brasileira de Sinais, nos cursos de formação de professores.

Quanto à formação do professor e/ou do instrutor de Libras, estipula-se que:

“Art. 4º. A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior dever ser realizada em nível

superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa” (Blattes, 2006, pp. 240-241).

No que diz respeito ao Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006, este Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, a qual dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo, acompanhada de cão-guia, instituindo diversas providências.

“Art. 1º A pessoa com deficiência visual usuária de cão-guia tem o direito de ingressar e permanecer com o animal em todos os locais públicos ou privados de uso coletivo.

Art. 2º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

II – local público: aquele que seja aberto ao público, destinado ao público ou utilizado pelo público, cujo acesso seja gratuito ou realizado mediante taxa de ingresso;

III – local privado de uso coletivo: aquele destinado às atividades de natureza comercial, cultural, esportiva, financeira, recreativa, social, religiosa, de lazer, educacional, laboral, de saúde ou de serviços, entre outras” (Idem, p. 269).

Na área da Educação, a inclusão envolve um processo de longa reforma e readequação das instituições educacionais, com o objetivo de proporcionar, aos alunos, acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais fornecidas pela instituição.

“Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas em sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação” (Mitter, 2003, p. 25).

Na opinião de Mantoan (2006, p. 27), “na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especial deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a Educação infantil até à universidade”. De acordo com Sassaki (2010, p. 41), no século XXI “conceitua-se a inclusão social como o 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”. É, portanto, um processo que contribui para a evolução de um novo tempo e um novo tipo de sociedade, que

transforma pequenas e grandes coisas, tais como espaços físicos internos, externos, equipamentos, aparelhos, mobiliário e transportes.

“O Brasil, na definição de diretrizes para a Educação inclusiva, tem tido como referência alguns modelos estrangeiros que não são adequados às nossas condições sociais, culturais e econômicas, em outras palavras, o Brasil importa modelos de Educação inclusiva, mas não garante o mesmo nível de investimento. A consequência disso pode ser a banalização do processo e os resultados insatisfatórios. Não sabemos exatamente qual o melhor modelo de inclusão, pois eles são variados. Sabemos que é preciso que haja investimento” (Campos, Pedroso, & Rocha, 2013, p. 77).

Conforme se constata pela evolução histórica, anteriormente explicitada, houve uma evolução significativa, quanto à inclusão de pessoas com deficiências. Assim, estes deixaram de ser vistos como “doentes” e “incapazes”, e sem direitos sociais, incluindo o direito de frequentarem a Escola com os demais estudantes, para cidadãos com direitos, incluindo o da Educação inclusiva. Certamente cada estudante, na sua individualidade, requer diferentes estratégias pedagógicas, que possibilitem o seu acesso à Educação e ao conhecimento, sendo estas as condições essenciais para a inclusão social, a construção de uma vida produtiva e o pleno exercício da cidadania, um direito de todos – crianças, jovens e adultos.

No âmbito de um Estado democrático, é fundamental a construção de uma sociedade inclusiva. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade e à diversidade humana, incluindo o acesso ao trabalho, com a necessária aceitação das diferenças e a proteção da minoria.

“A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio – político – culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis e novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os estão na vida ativa, quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como escrita e a leitura” (Brasil, Parecer nº 11/2000-CEB/CNE s/p).

O acesso a oportunidades de trabalho condignas é essencial para a integração plena de todos os cidadãos, sobretudo daqueles, como mencionado no excerto acima transcrito, que são mais vulneráveis, pois se encontram privados do saber básico (Idem).

Em 6 de julho de 2015 por meio da Lei n. 13.146 institui-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e em seu art. 28 determina que o poder público deve assegurar o direito a educação em todos os níveis conforme § I “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda vida”.

Em suma, a análise efetuada comprova que um longo e árduo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social. Como afirma Mantoan (2006, p. 19), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. É certo que o caminho tem sido longo, mas aos poucos as pessoas com deficiência vêm adquirindo o direito à preservação da dignidade e da sua identidade como cidadãos, dado que “os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos” (Ibidem). É certo que, em alguns casos, ainda se mantém o preconceito e a exclusão, mas, pouco a pouco, o direito a uma Educação inclusiva tem vindo a ser alcançado, através da implementação de políticas nacionais de inclusão educativa e social, segundo diretrizes internacionais discutidas, elaboradas e adotadas pela maioria dos países.

2.4. Breve história do Ensino Superior no Brasil

No Brasil nenhuma instituição com “*status* de universidade” existiu no período Colônia e Império, tendo apenas funcionado estabelecimentos isolados, que ministravam os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. O autor ressalta que, ao longo desse tempo, várias tentativas e propostas de criação de universidades foram realizadas, porém nenhuma avançou com sucesso (Lopes, Filho & Veiga, 2003, p. 161).

Cunha (2007, p. 18) pontua sobre o que ocorreu antes desse período:

“Inicialmente, está claro, para mim, que chamamos de Ensino Superior, basicamente, o ensino de Filosofia, Teologia e Matemática (o do colégio da Bahia), do período colonial; o ensino de Anatomia e Cirurgia nos hospitais militares, criados em 1808; curso de Engenharia implícito na Academia Militar (mais tarde, o ensino “civil” da Engenharia); o ensino de Direito; e outros, ministrados em aulas, cadeiras, cursos, escolas, academias, faculdades e, já no século XX, nas universidades”.

No período Colônia, iniciaram-se os primeiros cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia, em 1572, estendendo-se até 1808. Por sua vez, o período do Império

iniciou-se ainda quando o Brasil era Colônia, com a criação de um novo Ensino Superior, período entre 1808 até 1889, quando ocorreu a queda da Monarquia. O período da República teve início com o governo provisório de Deodoro da Fonseca e terminou com o governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930. Posteriormente, ocorreu a era Vargas, que se iniciou na Revolução de 1930 e terminou em 1945 (Idem).

Mais tarde, foi no Estado do Amazonas, precisamente em Manaus, que surgiu a primeira universidade do país, em 1909. A Universidade de Manaus constituiu uma iniciativa de grupos privados, oferecendo os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. A instituição durou pouco tempo, pois, devido a questões económicas, na época, encerrou as suas atividades em 1926, restando apenas a Faculdade de Direito. Posteriormente, em 1962, foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas (Idem).

Em 1911, foi criada, também por iniciativa privada, a Universidade de São Paulo, a qual oferecia os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Na época, a Faculdade de Medicina, que foi criada por iniciativa do governo do Estado de São Paulo, atraiu poucos estudantes, tornando inviável, financeiramente, manter a Universidade funcionando, razão de sua dissolução em 1917 (Idem).

Na cidade de Curitiba, capital do Paraná, foi criada a terceira universidade do país, em 1912. Oferecia os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio, e contou com o apoio do governo estadual, “que aprovou dotações orçamentárias e privilégios profissionais para os diplomados de certos cursos”; porém, também foi dissolvida nos anos 20, restando as faculdades livres de Medicina, Engenharia e de Direito, as quais, em 1950, foram integradas na Universidade Federal do Paraná (Cunha, 2007, p. 162).

Ainda segundo os autores Lopes, et al. (2003, p. 162) e Ferrari e Sekkel (2007, p. 639), a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, foi a primeira instituição de Ensino Superior com *status* de universidade, que realmente “assumiu duradouramente” este *status*. A Universidade do Rio de Janeiro foi o resultado da fusão de outras faculdades, existentes no Estado do Rio. Sucessivamente, utilizou-se a mesma técnica de organização no Estado de Minas Gerais, em 1927. Com a ajuda do governo estadual, através de subsídios, e também com a colaboração de parte dos docentes, que abriram mão de seus vencimentos, para que fosse constituído um fundo de reserva para a organização da reitoria, foi concretizada a aglutinação das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, existentes em Belo Horizonte – MG, reunindo-as em universidade. Os mesmos autores ressaltam que, tanto no Estado do Rio

de Janeiro, quanto no Estado de Minas Gerais, “a instituição universitária nascente foi bastante débil”. Efetivamente, nessa época, o Conselho dos diretores e integrantes das universidades constituíam mais uma “instância simbólica do que efetiva” (Idem, p. 163).

Conforme a análise de Lopes et al. (2003, p. 163), até o ano de 1930 havia no Brasil somente a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição a emergir foi a do Rio Grande do Sul, que recebeu o *status* de universidade somente em 1934. Em 1945, eram cinco as instituições universitárias brasileiras e dezenas de faculdades isoladas pelo território.

Após o surgimento da Universidade de Minas Gerais, o governo entendeu necessário realizar regulamentos, o que levou à instituição de normas, regulamentando a instalação de universidades, em todos os estados. O Decreto n. 5.616 de 28 de novembro de 1928, em seu art. 2º, confere autonomia às universidades, desde que tenham um patrimônio de, no mínimo, trinta mil contos. É ainda referido que a nomeação do reitor será realizada pelo Presidente do Estado e a universidade deverá ter, no mínimo, quinze anos de funcionamento efetivo (Brasil, 1928). Em acréscimo, “estabelecia-se que o ingresso dos alunos deveria estar sujeito aos mesmos requisitos legais dos estabelecimentos federais de Ensino Superior” (Idem, p. 165). Estas instituições eram fiscalizadas por meio de inspetores do Departamento Nacional de Ensino.

Em 11 de abril de 1931, foi promulgado o Decreto n. 19.851, denominado “Estatuto das Universidades Brasileiras”, o qual dispõe que o Ensino Superior no Brasil integrará o sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no Decreto supra mencionado. O Estatuto estabeleceu padrões de organização para as instituições de Ensino Superior em todo país, sendo as mesmas universitárias ou não (Brasil, 1931).

Em 1929, representantes de um Comité Pró-Democracia Universitária deslocaram-se a Porto Alegre, a fim de apresentar ao candidato da República, Getúlio Vargas, a Carta de Córdoba, com reivindicações e “uma plataforma em tudo distinta dos princípios orientadores da Aliança Liberal, que viria a desembocar na Revolução de 1930” (Lopes et al. 2003, p. 169). A proposta não foi aceite, por conter citações autoritárias, inaceitáveis para época. Após vinte anos, a mesma proposta reapareceu no ‘Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira’, e foi então criada a União Nacional de Estudantes (UNE). Posteriormente, em 5 de dezembro de 1938, representantes do Ministério da Educação, bem

como representantes das associações estudantis, reuniram-se no 2º Congresso Nacional de Estudantes, para debater sobre a criação da UNE (Ibidem).

Um dos fatores, considerados de maior importância para o crescimento do Ensino Superior, foi a expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e ensino médio, aumentando a procura pelos cursos superiores. Isto ocorreu após o retorno de Getúlio Vargas à Presidência (1950-1954). Na época, foram tomadas “medidas no sentido de produzir equivalência dos cursos profissionais ao secundário”, através da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), e que garantia a equivalência de “todos os cursos de grau médio, assegurada pela presença nos cursos técnicos de disciplinas do secundário” (Idem, p. 171).

Outro fator, que concorreu para o processo de modernização do Ensino Superior no Brasil, passou pelo significativo avanço com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Em 1947, o Instituto trouxe inovações acadêmicas, que foram influenciadas pelos padrões das universidades dos Estados Unidos da América. Os investigadores Lopes et al. (2003) relatam que a inovação do ITA, em meio ao sistema arcaico do Ensino Superior, motivou a comunidade educacional científica brasileira.

“O movimento iniciado pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica, de indução da modernização do Ensino Superior no Brasil, teve seu momento mais forte na criação da Universidade de Brasília. A transferência da capital do país para o interior revelava um projeto grandioso de unificação do espaço econômico com uma rede de estradas de rodagem, ou seja, um grande projeto arquitetônico que vislumbrava um espaço novo, brotando do desenvolvimentismo industrialista. Se o plano urbanístico da nova capital negava a segregação urbana encontrada em todas as cidades brasileiras, procurando promover uma utópica integração de classes sociais, o plano da nova universidade negava a estrutura e o funcionamento do Ensino Superior existente, almejando realizar uma utopia acadêmica” (Idem, p. 173).

A modernização da Universidade de Brasília foi acompanhada por duas agências governamentais, incluindo o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), atualmente, denominado CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Universidade foi criada em regime de fundação, tendo por objetivo libertar-se das amarras do serviço público federal, sem perder as características de uma instituição pública.

A reforma universitária ganhou mais força em vésperas do golpe militar de 1964, passando a integrar a lista das reformas. A reforma universitária, segundo Lopes et al. (2003,

p. 176), era fundamental para desarmar o domínio das estruturas dirigentes da universidade, as quais “estariam comprometidas com a estrutura colonial e alienada em fase de superação”. A reforma defendia a autonomia da universidade para elaborar orçamentos, eleger dirigentes, redigir e alterar estatutos, dentro dos parâmetros determinados pelo governo, e ainda para expandir, criar ou abolir determinadas matérias, bem como para alterar currículos e programas, e sistemas de ingresso e aprovação.

“Mas os estudantes diziam que essa autonomia só permitiria a reforma da universidade na direção desejada se houvesse uma mudança interna de poder modificando a ‘verdadeira luta de classes’, entre professores e estudantes. Eles percebiam a existência de professores que poderiam ser seus aliados, os que estivessem submetidos à mesma dominação que lhes afligia: a dos catedráticos. Para eliminá-la, propunham que a promoção dos professores fosse decidida por uma comissão especial constituída de docentes e discentes de cada universidade. Além disso, defendiam a ‘publicidade dos atos universitários’, a proibição da reeleição dos reitores e diretores de faculdades por mais de uma vez consecutiva, e a participação de docentes, discentes e profissionais ex-alunos nos órgãos técnico-administrativos, comissões e conselhos, capazes de ‘assegurar a organicidade, harmonia e democracia que deve reinar no governo da comunidade universitária’. Os professores teriam 40% dos votos, os estudantes teriam 40%; e os profissionais, indicados pelos órgãos de classe, 20%” (Idem, p. 177).

A reforma universitária continuou na década de 1960 e 1970, por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, na qual são fixadas normas de organização e funcionamento do Ensino Superior; e da Lei n. 5.539, referente ao Estatuto do Magistério Superior Federal (Brasil, 1968). Apesar das danosas consequências que a ditadura militar (1964-1982) trouxe à vida acadêmica, “[...] não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação universitária brasileira recebeu o maior impulso. Para tanto, é preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas IES” (Idem, p. 178). Em janeiro de 1995, o governo federal promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 9.394/1996, empreendendo uma importante reforma no campo educacional. As universidades foram detalhadamente caracterizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Em suma, até ao final do século XX, foram instituídas as bases do Ensino Superior no Brasil.

2.4.1. História do Ensino Superior em Goiás

Segundo Andrade e Araújo (2018), em Goiás, local do contexto do estudo, até 1960 as Instituições de Ensino Superior concentravam-se na região de Goiânia e Anápolis. Este quadro mudou a partir de 1964 e até por volta de 1970, quando se verificou uma expansão do Ensino Superior privado. A partir da década de 1970, conforme referenciado pelos autores, em Goiás, ocorreu uma expansão pública municipal e confessional das instituições de Ensino Superior, algumas com perfil evangélico, diferentemente do cenário nacional. Ressalta-se que, das instituições criadas neste período, somente a Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, criada em 1973 na capital Goiânia, atualmente Centro Universitário Goiás/Uni Anhanguera, constitui uma instituição privada com fins lucrativos. As demais instituições, criadas no mesmo período, eram públicas, confessionais ou evangélicas.

“As demais instituições criadas na década de 70 ou eram de natureza pública municipal, como foi o caso da criação da primeira fundação municipal do Estado de Goiás, a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (Fesurv), mantenedora da Faculdade de Filosofia de Rio Verde que passou a funcionar no ano de 1975, atualmente Universidade de Rio Verde, ou de perfil confessional evangélico, como foram os casos da Faculdade de Odontologia João Prudente criada em 1971 em Anápolis e da Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício criada em 1976 na cidade de Ceres, ambas mantidas pela Associação Educativa Evangélica, mantenedora da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e da Faculdade de Direito de Anápolis, estas últimas criadas na década de 1960” (Silva, 2008, p. 118).

Segundo Andrade e Araújo (2018, p. 99-100), “na década de 1980, a expansão do Ensino Superior orientou-se, principalmente, pelos discursos políticos de defesa do desenvolvimento da Região, via processo de interiorização do Ensino Superior”. Ainda na década de 1980, por meio de acordos políticos e negociações com empresários, foram criadas, de uma só vez, dez Faculdades de Educação, Ciências e Letras, nas cidades de Morrinhos, Gurupi, Iporá, Jussara, Goianésia, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena. Ressalta-se que, após a divisão do estado de Goiás em Goiás/Tocantins, em 1988, as cidades de Gurupi, Araguaína e Porto Nacional passaram a fazer parte do Estado do Tocantins.

Por sua vez, em Goiás, e até 1979, existiam duas universidades – a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Católica de Goiás (UCG) –, cinco IES privadas, três IES estaduais e uma IES municipal (Silva, 2008, cit. por Andrade & Araújo, 2018, p. 98). Contudo, este cenário mudou bastante a partir da década de 1990, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - IES existentes na década de 1990 no Estado de Goiás

Tipo de IES	Identificação das IES existentes
Universidades	Universidade Católica de Goiás; Universidade Federal de Goiás; Universidade Estadual de Anápolis.
Autarquias³ estaduais	Faculdade de Filosofia Cora Coralina, Goiás; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Porangatu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Itapuranga; Escola Superior de Educação Física, Goiânia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, Formosa; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis.
Faculdades municipais	Faculdade de Ciências Humanas de Anicuns; Faculdades Integradas do Planalto Central, Luziânia; Faculdade de Administração de Mineiros; Faculdade de Pedagogia de Mineiros; Faculdade de Filosofia de Rio Verde; Escola Superior de Ciências Humanas de Rio Verde; Escola Superior de Ciências Agrárias de Rio Verde; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itumbiara; Faculdade de Administração de Itumbiara.
Faculdades privadas	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do São Patrício, Ceres; Faculdade de Odontologia João Prudente, Anápolis; Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, Anápolis; Faculdade de Direito de Anápolis; Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, Goiânia; Sociedade Objetivo de Ensino Superior, Goiânia; Centro de Ensino Superior em Jataí; Centro de Ensino Superior de Catalão.

Fonte:Andrade e Araújo (2018, p. 102).

De acordo com o quadro acima, a partir de 1991, o Estado de Goiás passou a contar com trinta IES, subdivididas em três universidades, nove autarquias estaduais, onze faculdades municipais e oito instituições privadas de Ensino Superior.

Em 1996, foi inaugurada em Goiânia mais uma IES, Universidade Salgado de Oliveira (Universo). De acordo com Andrade e Araújo (2018, p. 102), “em 1998, foram instaladas a Faculdade Cambury, a Faculdade Padrão e as Faculdades Alves de Faria (ALFA), com início de funcionamento em 2000. Em 1999, foi instalada a Universidade Paulista (UNIP)”. Os autores ressaltam, ainda, que a expansão das IES ocorreu em várias regiões do interior de Goiás, de forma desordenada, pois vários municípios não dispunham de instalações adequadas para o funcionamento das IES, as quais eram geralmente improvisadas em escolas públicas estaduais. Além disso, a quantidade de docentes não era suficiente para atender às demandas, visto que, em geral, os professores não tinham muita qualificação, não possuíam nenhum plano de carreira e a maioria trabalhava em regime temporário⁴.

³ Autarquias, segundo Andrade e Araújo (2018, p. 101), trata-se de “entidade estatal autônoma, com patrimônio e receitas próprios, criada por lei para executar, de forma descentralizada, atividades típicas da administração pública”.

⁴ Trabalho temporário. Trata-se do trabalho que é prestado por uma pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente ou acréscimo extraordinário de serviços (Brasil, Lei n. 6.019/1974).

Em 1999, por meio da Lei n. 13.456, surge a Universidade Estadual de Goiás (UEG), com uma nova perspectiva para o Ensino Superior do Estado de Goiás. Com característica *multicampi*, a UEG surgiu por meio da junção de importantes instituições do Ensino Superior, tais como: Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), e outras instituições, mantidas pelo setor público. Numa visão geral, a UEG passou por uma expansão acelerada, que se iniciou em 1999.

“Esta expansão está quantificada pelo número de estudantes titulados entre 1999 a 2012. Em 2012, esse número chegou a 60.351. Do ano de sua criação até março de 2002, a UEG expediu e a UFG registrou um total de 2.748 certificados de alunos da graduação. A partir de 2002, os diplomas passaram a ser expedidos e certificados pela própria UEG que, de março de 2002 a abril de 2012, registrou um total de 57.351 certificados de graduação” (Andrade & Araújo, 2018, p. 109).

A UEG está presente em todas as regiões do Estado de Goiás, tendo vindo a expandir-se significativamente, ao longo dos anos. O aumento de matrículas teve o seu auge, devido ao programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, por meio dos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP), que abriram em 1999 e encerraram em 2013.

2.5. Inclusão no Ensino Superior: percurso(s) no Brasil

“... uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.” (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011, p. 141).

A inclusão no Ensino Superior tem exigido um esforço conjunto de gestores e educadores, tendo por alicerce a revisão de políticas educativas destinadas a uma sociedade globalizada e tecnológica, assente na diferenciação, mas também na competitividade.

Remodelar o sistema educacional universitário implica profundas mudanças, pois a atuação docente ocorre em grupos específicos de estudantes. Entre estes, enumeram-se o grupo dos que se locomovem com cadeiras de rodas e muletas, ou ainda os que possuem dificuldades de aprendizagem. Não obstante a Educação Inclusiva estar contemplada nos cursos universitários, frequentemente as práticas não se diferenciam das demais, pois não contemplam uma realidade a que a universidade se tem eximido. Contudo, é de registrar uma progressiva consciencialização, traduzida no quotidiano educativo, sendo de destacar que se tem notado que, “a partir das políticas de inclusão há uma maior necessidade de preparar a

comunidade acadêmica para receber estes alunos” (Castanho & Freitas, 2006, p. 95), enquanto cidadãos de direito do seu país.

No Brasil, a inclusão no Ensino Superior foi sendo concretizada por etapas. Começando pela década de 1950, ter acesso ao Ensino Superior, conforme relatam Ferrari e Sekkel (2007, p. 639), era sinónimo de “*status*”. Ainda segundo esses autores, no decorrer do século XX, houve um “sucateamento da escola pública de ensino fundamental”, já que os vestibulares eram seletivos e só conseguiam ingressar nas universidades públicas aqueles que cursavam o ensino médio em boas escolas (Idem, p. 690).

Na década de 80 do século XX, a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2, de 24 de fevereiro de 1981 veio autorizar a concessão da dilatação de prazo de conclusão de cursos de graduação a estudantes que eram portadores de deficiência física e outras afecções, congénitas ou adquiridas. Como é promulgado na Resolução mencionada (Brasil, 1981):

“Art. 1º - Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de Ensino Superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecidos para conclusão do curso de graduação que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congénitas ou adquiridas que importem na limitação de capacidade de aprendizagem.

Art. 2º - A dilatação do prazo a que se refere o artigo anterior não poderá ultrapassar de 50% (cinquenta por cento) do limite máximo de duração fixada pelo curso”.

Assim, já era considerada a diferenciação pedagógica, na assunção de que alguns alunos precisavam de “tempos diferentes”, de maneira a terem a mesma oportunidade de cursarem, com sucesso, uma instituição do Ensino Superior (Blattes, 2006, p. 282).

De acordo com Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 129), descrevem que a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994 foi a primeira iniciativa, efetuada por parte do setor público, através do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). A referida Portaria considera a necessidade de completar os currículos de formação de docentes e outros profissionais, a fim de estarem preparados para lecionarem e interagirem com “portadores de necessidades especiais”. Assim, fica a recomendação de que os cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas incluam, em sua grade curricular, a disciplina de “Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normatização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, e ainda que a mesma disciplina seja incluída nos conteúdos dos outros cursos de Ciências da Saúde.

A segunda iniciativa, realizada pelo governo brasileiro, ocorreu em 8 de maio de 1996, através do Aviso Circular nº 277/MEC/GM (Brasil, 1996), em que é solicitado que as Instituições de Ensino Superior realizem adequações, a fim de dar condições aos “portadores de deficiência”.

“Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção: - na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos” (Brasil, 1996, Aviso Circular nº 277/MEC/GM, p. 1).

Em 18 de fevereiro de 2002, por meio da Resolução CNE/CP 01, o Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para nortear o processo de ensino e aprendizagem por professores da Educação Básica, em nível superior, de cursos de licenciatura de graduação plena (Brasil, 2002). Em continuidade, a Portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006, inclui o art. 59 da Lei nº 9.394/1996, que dispõe que os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos, aos educandos com necessidades especiais; bem como o § 2º do art. 27 do Decreto nº 3.298/1999, que dispõe que o Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, redigirá instruções e normas, para que os programas da educação superior integrem qualquer pessoa com deficiência. (Blattes, 2006, p. 281).

Sob a influência de documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) aumentam as oportunidades de expansão do movimento de inclusão no Ensino Superior. Mais recentemente, temos a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Em seu art. 1º consta que “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Para além da influência das políticas educativas, que se traduziu em um conjunto de legislação e documentos estruturantes, outro fator concorreu para a mudança de paradigma para uma Educação inclusiva, no que concerne ao Ensino Superior: o aumento significativo de estudantes com deficiências, desde o início do século XXI.

Atualmente, a grande expressividade de pessoas com deficiência ingressando nas universidades tem “provocado mudanças conceituais e atitudinais dos professores, bem como nas condições de acessibilidade ao Ensino Superior” (Poker, Valentim & Garla, 2018, p. 128). Ademais, e de acordo com Ferrari e Sekkel (2007, p. 640), na segunda metade da década de 1990, o Ensino Superior privado experimentou um crescimento acentuado e esse aumento de vagas proporcionou uma nova situação, a de uma oferta maior que a procura, ou seja, para alguns cursos havia mais vagas do que candidatos. Em consequência, o processo seletivo “passou a ser regulado pela existência ou não de vagas, com possibilidade de acesso de todos os alunos que tenham condições de arcar com as mensalidades cobradas” (Ibidem).

Neste cenário de expansão do Ensino Superior, ocorreu um aumento de matrículas, conforme evidencia o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2015. No conjunto dos 7.305.977 estudantes brasileiros, que nesse ano efetuaram matrícula no Ensino Superior, 29.034 declararam apresentar alguma deficiência (Poker et al. 2018). Ainda segundo os autores citados, esse aumento de matrículas de pessoas deficientes no Ensino Superior pode ser explicado pela concretização de programas governamentais de educação inclusiva, direcionados para o Ensino Superior, nomeadamente o Programa de Acesso à Universidade ‘INCLUIR’. Este Programa, implementado desde 2005, apoia projetos das instituições federais de Ensino Superior, que promovem a acessibilidade de pessoas com deficiência a todos os espaços acadêmicos, e a flexibilização curricular dos cursos, valorizando a diversidade e potenciando a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

“O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (MEC, 2015, p. 1).

Por sua vez, é ainda de destacar o PROESP, uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que objetiva o desenvolvimento de estudos na área da educação especial e o desenvolvimento da formação de professores. A finalidade consiste em atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes e viabilizar a inclusão escolar e social. Desta forma, o PROESP possibilita o desenvolvimento de práticas inovadoras, quanto à educação inclusiva no País.

De particular importância, o Programa Universidades para Todos (PROUNI) atende aos alunos de escolas públicas, ou alunos que tenham recebido auxílio de bolsa integral em escolas particulares (com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio por pessoa), criando oportunidades de ingresso no Ensino Superior. Se o ingresso do aluno, no Ensino Superior, foi concretizado pelo processo seletivo de vestibular, a instituição deve dar a este aluno “condições necessárias de permanência e conclusão do curso”, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 2008, “propõe a transversalidade da educação especial também no Ensino Superior” (Ferrari & Sekkel, 2007, p. 645).

Assim, o PROUNI disponibiliza bolsas de estudos integrais e parciais, em instituições privadas, para estudantes que comprovem baixa renda. Para se ter acesso ao programa, é necessária a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com aproveitamento de, no mínimo, 400 pontos. Em acréscimo, o programa também concede bolsas às pessoas com deficiência e aos autodeclarados (pretos, pardos ou índios), desde que o candidato se enquadre nos demais critérios de seleção.

Avançando na política de educação inclusiva, é importante ressaltar o Decreto n. 5.626/2005, que institui e prevê a inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, como componente curricular (Brasil, 2004, p. 239). Ainda neste ano de 2005, sobressai o Programa USP legal, o qual procurou divulgar, aos docentes, os alunos com deficiência, com o objetivo de levar informações à comunidade acadêmica sobre os diversos tipos de deficiência (física e sensorial). Na opinião de Ferrari e Sekkel (2007, p. 643), “não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao *status quo*”. Pelo contrário, é necessário que as Instituições de Ensino Superior procurem reformular as suas avaliações, currículos e metodologias, a fim de cumprir esse novo desafio.

Em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, institui-se o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Como tal, o governo Federal adotou uma série de medidas. As ações do programa contemplam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal, o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos no noturno e o combate à evasão, entre outras metas, com o objetivo de diminuir as desigualdades no país (Brasil, 2007).

Nesta perspectiva de diminuição das desigualdades, Fernandes e Almeida (2007) comentam que a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior vai muito além de inserir o aluno, por meio de políticas de reservas de vaga. As Instituições de Ensino Superior

devem criar condições de permanência desses alunos no Ensino Superior, promovendo não só o sucesso acadêmico, como também o desenvolvimento psicossocial do estudante. Em concordância, Moreira et al. (2011, p. 141) acrescentam que:

“[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado”.

De acordo com Pessini, Silva e Silva (2007, p. 20), algumas universidades no Brasil têm-se preocupado com a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e estão a concretizar adequações, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, como é o caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Os autores ressaltam ainda que “a adequação das universidades não favorece somente a inclusão, mas, acima de tudo, a integração dos acadêmicos deficientes no Ensino Superior, garantindo-lhes o direito à cidadania e as condições necessárias para que possam receber uma educação adequada” (Ibidem).

A Universidade Federal de Roraima é um exemplo de uma IES que instituiu políticas de inovação e mudança, pois criou um Núcleo de Apoio aos docentes e discentes. Além disso, instituiu, de forma obrigatória, a Disciplina de Educação Especial para o curso de Pedagogia e optativa para os demais cursos. É ainda de destacar a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos cursos de licenciatura e formação de professores, a promoção de eventos com convidados da área de Educação Inclusiva, e encontros acadêmicos, tais como a Semana da Pedagogia (Rechico & Freitas, 2008, p. 134).

Quanto à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 2006, de acordo com a Legislação vigente na época, criou um Programa de Tutoria Especial para atender os alunos com deficiência, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC). O Programa tem por objetivo oferecer auxílio pedagógico ao aluno com deficiência, seja a mesma física, mental, auditiva, visual ou múltipla. O sistema funciona através de tutoria, pois os alunos matriculados em outros cursos participam de uma seleção para atuarem como Tutor Especial, função em que será cumprida uma carga horária de doze horas semanais, tendo como incentivo uma bolsa de estudos. O Tutor Especial oferece

atendimento individualizado aos alunos com deficiência, auxiliando ainda nas tarefas pedagógicas, nos trabalhos científicos e práticos, no apoio e na orientação de estudos (Ramalho & Carneiro, 2008, p. 113).

Por seu turno, a Universidade de Brasília (UNB), conforme disponível em seu sítio eletrônico, criou o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), com o objetivo de proporcionar ações efetivas para o crescimento da pessoa com deficiência, matriculada nos cursos da instituição. A Universidade realiza adaptações de materiais acadêmicos para deficientes visuais, com impressão em Braille, e utiliza recursos tecnológicos, tais como gravação de áudio e recurso de acessibilidade. Desse programa faz ainda parte planejar, juntamente com os professores, em trabalho colaborativo, metodologias e didáticas apropriadas às pessoas com deficiência.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) formalizaram uma parceria para criação do Núcleo de Políticas Inclusivas para Apoio do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. O Núcleo tem como objetivo “garantir aos alunos com deficiência não somente o acesso à universidade, mas a permanência, sem qualquer discriminação e preconceito, promovendo a autonomia do sujeito e sua integração social” (Pereira, 2006, p. 4).

No percurso analisado anteriormente, são visíveis rumos de mudança, pois, ao longo dos anos, foram sendo implementados programas e ações, nacionais e locais, que buscam favorecer e facilitar a aprendizagem e a permanência de estudantes no Ensino Superior. Como explicitado, essas medidas proporcionam formação continuada aos docentes, otimização de recursos pedagógicos, adaptação dos currículos, criação de núcleos terapêuticos e de intérpretes de Libras, e programas de apoio às pessoas deficientes, entre outras ações.

Tal sucede porque, segundo Poker et al. (2018, p. 133), as universidades públicas fundamentam-se, de acordo com a legislação referenciada, na perspectiva da educação inclusiva. Consequentemente, atualmente, todas as IES deveriam garantir acessibilidade, para que os seus estudantes alcancem sucesso acadêmico. Todavia, nem sempre isso acontece, visto que muitas instituições de Ensino Superior continuam a selecionar os melhores estudantes e a valorizar o desempenho individual dos mesmos. Frequentemente, o professor continua sendo o detentor do conhecimento e o estudante o recetor, cabendo unicamente ao discente a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso escolar, num modelo de ação perpetuado durante anos, ao longo da escolaridade (Alarcão, 2003).

O problema é que as mudanças no espaço físico, proporcionando acessibilidade, não são o suficiente para que as pessoas com deficiência tenham acesso e permaneçam no Ensino Superior. É necessário adaptar conteúdos, disponibilizar recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como formar professores, gestores e técnicos administrativos (Poker et al., 2018). De fato, torna-se imprescindível reforçar a formação docente, inicial e continuada, dado que constitui a base da mudança do paradigma de ensino e aprendizagem, em direção a um ensino mais reflexivo e colaborativo nas IES, impulsionador de aprendizagens significativas, alicerçadas na flexibilidade curricular, na autonomia e em trabalho de projeto entre pares, com otimização das novas tecnologias. Neste entendimento, a aprendizagem abrange toda a comunidade de cada instituição educativa, do Ensino Superior ou não, vivenciada como “[...] comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimentos sobre a educação” (Alarcão, 2003, p. 38).

Presentemente, no Brasil, a “inclusão com mudança de práticas no Ensino Superior é ainda um processo lento e precário, reproduzindo, talvez, a lógica de como esse mesmo processo ocorreu e ocorre na educação básica” (Poker et al., 2018, p. 133). Este constitui um problema que prevalece atualmente, merecendo atenção da comunidade universitária, gestores e docentes. Neste contexto, os autores (Ibidem) ressaltam a importância de criar grupos de discussão sobre o tema, com o objetivo de envolver a comunidade universitária, docentes, estudantes, funcionários e gestores, pois, por meio da troca de ideias e experiências, acrescida de formação continuada, é possível fomentar projetos e implementar ações, a fim de tornar o Ensino Superior mais democrático e inclusivo.

Neste entendimento, Castanho e Freitas (2006, p. 94) enfatizam a formação para a cidadania, pois as academias universitárias configuram-se como um espaço de troca de conhecimentos, aprendizagens e convívio social. É certo que a Educação Superior, por meio das universidades, presta um papel essencial para a “transferência e aplicação de conhecimentos”, além de proporcionar avanços na educação, bem como avanços tecnológicos. Contudo, os autores citados (Ibidem) mencionam que as Instituições de Ensino Superior (IES) são ainda responsáveis pela ‘promoção da cidadania’, incentivando os direitos sociais, políticos e civis e uma educação para todos. Como afirma Runswick-Cole (2011, cit. por Borges, Martins, Villegas e Gonçalves, 2017, p. 9) “A inclusão, enquanto movimento social e político é sinônimo de luta contra todas as formas de desigualdade social que afetam as minorias”. Por outras palavras, a inclusão tem como objetivo defender os direitos de todos, independentemente do que os diferencia. Sem esquecer que a inclusão é um processo de

fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático e exercício da cidadania.

A democracia, conforme instituído pela Constituição Federal de 1988, no seu art. 1º, tem de estabelecer as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades e, em simultâneo, incentivar modos de sociabilidade que permitem a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Por isso, no art. 3º, inciso IV, é garantido “o direito à igualdade” (Mantoan, 2006, p. 26). E essa conquista faz-se, desde logo, através de uma Educação mais inclusiva, para cada um e para todos os cidadãos.

Não obstante a pertinência da igualdade de oportunidades é importante ressaltar que nem todas as diferenças nos inferiorizam. Nas palavras de Santos (1999, p. 61): “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”, prevalecendo, sim, o direito à igualdade, mas preservando o respeito pela individualidade de cada cidadão.

2.5.1. Inclusão no Ensino Superior de estudantes com deficiência

Com a intenção de obter e divulgar informações a respeito das Instituições Superiores, a partir do ano de 1995, o Instituto Anísio Teixeira (INEP) passou a disponibilizar por meio de Censo dados estatísticos sobre as IES, públicas e privadas. É importante salientar que o Censo, de âmbito nacional e periodicidade anual, é uma ferramenta indispensável para a comunidade educacional, os investigadores e a sociedade em geral. No que concerne ao estudo empírico, são importantes os dados sobre cursos de graduação presencial e à distância, vagas e matrículas de pessoas com deficiência.

No período de 1995 e 1999, segundo Goessler (2014, p. 5), não constava dos Censos anuais o total de matrículas de pessoas com deficiência. Somente a partir de 2000 passou a ser contemplado, disponibilizando dados acerca dos “portadores de necessidades especiais”, catalogados por deficiência: auditiva, visual, física, múltipla, mental, conduta típica, altas habilidades e outras necessidades. Ainda segundo o autor (Idem, pp. 5-6), “[...] em 2009, houve mudança no termo ‘portadores de necessidades especiais’, que passou a ser usado como ‘alunos com deficiência’ [...] cegueira, surdez, deficiência física, baixa visão, surdocegueira, deficiência múltipla e deficiência mental”. A partir de 2011 são inseridos, no Censo, casos de altas habilidades/superdotação, bem como Transtornos Globais do Desenvolvimento, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtornos Desintegrativos.

Tabela 1 – Total de IES no Brasil registradas no Censo de 2017

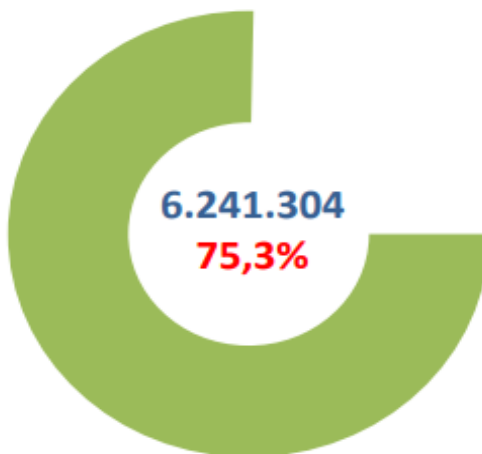
Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Instituições				
		Total Geral	Universidades	C.Universitários	Faculdades	IF e CEFET
		Total	Total	Total	Total	Total
BRASIL		2.448	199	189	2.020	40
Pública	Total	296	106	8	142	40
	Federal	109	63	-	6	40
	Estadual	124	39	1	84	-
	Municipal	63	4	7	52	-
Privada		2.152	93	181	1.878	-
GOIÁS		89	4	5	78	2
Pública	Total	8	3	1	2	2
	Federal	3	1	-	-	2
	Estadual	1	1	-	-	-
	Municipal	4	1	1	2	-
Privada		81	1	4	76	-

Fonte: INEP (2017).

A Tabela 1 mostra que 2.152 (87,9%) das IES no Brasil são privadas e 296 (12,09%) das IES são públicas entre (Federal, Estadual e Municipal). Entre as 296 IES públicas brasileiras, 124 (41,89%) são Estaduais, 109 (36,82%) Federais e 63 (21,28%) Municipais. A tabela permite analisar que 53,26% das universidades são públicas (106 universidades). Já entre as IES privadas, predominam as faculdades, com 92,97%, sendo 1.878 faculdades.

No Estado de Goiás, até 2017, segundo o Censo, existiam 8 (8,99%) IES públicas (entre Federal, Estadual e Municipal) e 81 (91,01%) IES privadas.

Gráfico 1 - Matrículas na Rede Privada de Educação Superior no Brasil – 2017



Fonte: INEP (2017).

Segundo a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2017, a rede privada conta com mais de 6,2 milhões de alunos, o que garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada.

Tabela 2 – Número de Instituições que oferecem o curso de Pedagogia

Áreas e/ou curso	Número de Instituições que oferecem o curso de Pedagogia		
	Total	Pública	Privada
Total			
Pedagogia	1.330	193	1.137

Fonte: adaptado do INEP (2017).

De acordo com a Tabela 2 existem 1.330 instituições que fornecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo 193 instituições públicas e 1.137 privadas, espalhadas pelo território brasileiro. Dos cursos de Graduação em Licenciatura, o curso de Pedagogia encontra-se em 1º lugar em quantidade de número de matrículas, com um total de 710.855 em 2017.

Tabela 3 – Matrículas de Pessoas com Deficiência nos cursos de Graduação Presencial e à Distância, por Tipo de Deficiência, no Brasil e no Estado de Goiás – 2017

Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial	Unidade da Federação / Categoria Administrativa					
	BRASIL			GOIÁS		
	Total Pública	Total Privada	Total Geral	Total Pública	Total Privada	Total Geral
Nº de alunos	14.293	23.979	38.272	382	661	1.043
Cegueira	2.203	1.432	9.635	7	32	39
Baixa Visão	10.619	5.787	16.406	93	153	246
Surdez	2.138	1.446	3.584	22	32	54
Deficiência Auditiva	5.404	3.520	8.924	72	76	148
Deficiência Física	14.449	9.607	24.056	155	203	358
Surdocegueira	139	94	233	-	8	8
Deficiência Múltipla	690	492	1.182	7	14	21
Deficiência Intelectual	2.043	1.481	3.524	21	137	158
Autismo Infantil	378	236	614	-	4	4
Síndrome de Asperger	376	235	611	-	5	5

Síndrome de Rett	123	83	206	-	1	1
Transtorno Desintegrativo da Infância	226	109	335	1	2	3
Superdotação	1.067	675	1.742	8	10	18
Total de Deficiências*	39.855	25.197	65.052	389	677	1.066

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados do INEP (2017).

*O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

O INEP, por meio dos dados divulgados no resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2017, indica que 38.272 estudantes brasileiros, que efetivaram matrículas em IES, declararam apresentar alguma deficiência. Desse total, 23.979, aproximadamente 62,65% das pessoas com deficiência, encontram-se na rede privada de ensino. No sistema público educacional, verificamos um total de 14.293 (37,34%) de pessoas com deficiência matriculadas.

Em Goiás, um total de 1.043 alunos, matriculados em 2017, declararam algum tipo de deficiência, sendo que, desse total, aproximadamente 63,37% estão na rede privada de ensino (661 matrículas). No sistema público educacional, verificamos um total de 382 matrículas, representando 36,63%.

Constata-se que, tanto no cenário nacional quanto no regional (Goiás), a rede privada de ensino registra maior número de matrículas de pessoas com deficiência.

2.6. Inclusão com trabalho colaborativo e multidisciplinar

Nos últimos anos, a par com outros termos e conceitos, como flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica, autonomia, criatividade e trabalho de projeto, o trabalho colaborativo tem vindo a destacar-se como condição e estratégia para mais qualidade do ensino e aprendizagem, em qualquer ciclo e ano de escolaridade, incluindo o Ensino Superior. Esse destaque tem vindo a reforçar a pesquisa educacional nessa área e a chamar a atenção para a diversidade de termos colaboração, cooperação, trabalho em equipa, trabalho de pares, trabalho conjunto em comunidade que, muito embora algumas diferenças de sentido, consoante as teorias e tipologias adotadas, designam, basicamente, um trabalho desenvolvido e partilhado com outro(s) profissionais, visando uma mesma finalidade e objetivos comuns.

Na perspetiva da investigadora Roldão (2007, p. 8), os termos mais usados são “colaboração” e “trabalho colaborativo”, significando parceria, partilha, responsabilidade, participação e, sobretudo, trabalho desenvolvido em comunidade. A base do trabalho é a

reflexão sobre as práticas, de forma a otimizar estratégias de ensino e aprendizagem que valorizem o aluno como centro de todo o processo (Coimbra, Martins, Pinto & Serradas, 2015). A partilha entre pares focaliza “os saberes construídos [...] através de trabalhos colaborativos, integrados e interdisciplinares, e possibilitam [...] a construção de um saber profissional holístico e contextual, no qual a reflexão se faz presente” (Neto, 2014, pp. 88-89).

Assim, e quanto ao ensino e à formação de professores, e demais educadores, o trabalho colaborativo é essencial para aperfeiçoar o saber e o saber-fazer docente, potenciando o desenvolvimento profissional do educador, bem como da comunidade de cada instituição. Neste sentido, Alarcão e Canha (2013) definem três dimensões do conceito, considerando:

- 1) Processo de realização em comum;
- 2) Colaboração como instrumento ao serviço do desenvolvimento; e
- 3) Atitude de abertura ao trabalho e diálogo entre pares.

A atitude de abertura a um trabalho conjunto de reflexão, planificação e concretização, no decurso do qual os profissionais refletem e dialogam sobre os caminhos pedagógicos a seguir, implica um processo de crítica construtiva, distinguindo aspetos positivos e a melhorar (Idem), é essencial para fortalecer a motivação e o empenho dos educadores (professores, psicopedagogos e psicólogos escolares). Os benefícios deste tipo de trabalho são particularmente evidentes em casos em que é fundamental desenvolver um trabalho de equipa, aquando da inclusão em aulas regulares de estudantes com deficiência, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Ademais, também os profissionais saem beneficiados, dado que ultrapassam o trabalho solitário, aperfeiçoam as suas competências e fortalecem o seu saber e saber-fazer, em áreas em que há falta de formação inicial e contínua, concorrendo para o seu desenvolvimento profissional. Trata-se, como sublinha Roldão (2007), de reforçar a qualidade e eficácia do trabalho dos professores.

Por isso Fullan e Hargreaves (2001, p. 21) comentam que:

“[...] os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências”.

Assim, o trabalho colaborativo revela-se um pilar do agir pedagógico nas instituições educativas, conduzindo à atualização e otimização de estratégias e atividades de um ensino e aprendizagem inclusivo, capaz de individual e coletivamente, atender a todos os alunos.

Ainda de acordo com os investigadores citados, “A chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 13). Tal significa que não apenas os educadores devem empreender trabalho reflexivo e colaborativo, no quotidiano escolar, como também as instituições educativas, enquanto organizações democráticas, devem promover e facilitar, institucionalmente, a colaboração entre os diversos profissionais da sua comunidade, por exemplo instituindo momentos comuns nos horários, para trabalho colaborativo e multidisciplinar (Alarcão, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001), essencial em Educação Inclusiva.

2.6.1. A psicopedagogia como mediação para a inclusão

Segundo Fernández (2011, p. 130), “o saber psicopedagógico ocorre a partir de duas vertentes: a experiência e o tratamento psicopedagógico”. A autora ressalta que o saber psicopedagógico requer um olhar e uma escuta, a partir da análise de seu próprio aprender, ou seja, contatar com as suas próprias dificuldades de aprendizagem, com sua história pessoal, relacionando as figuras de ensinantes e aprendentes.

A finalidade do trabalho de um psicopedagogo é mediar e intervir, a partir dos conhecimentos da Psicopedagogia. No primeiro momento, o objetivo é praticar a escuta psicopedagógica. É importante ressaltar que escutar não é o mesmo que ficar em silêncio, como olhar não é sinónimo de manter os olhos abertos, e o “[...] escutar e o olhar do terapeuta vão permitir ao paciente falar e ser reconhecido, e ao terapeuta compreender a mensagem” (Idem, p. 131).

Ao deter-se nas fraturas do discurso do indivíduo, o psicopedagogo, por intermédio de lapsos, atos falhos, dificuldades de expressão, incongruências, repetição de palavras e frases incompletas (re)descobre o inconsciente do sujeito. Este desvendamento vai ao encontro da postura de Vygotsky, para quem o desenvolvimento é um processo que ocorre de fora para dentro, dado que é através do contato com a cultura, e a partir das relações sociais entre indivíduos, que a aprendizagem acontece (Bock, Teixeira & Furtado, 2018). De facto, no que diz respeito à aprendizagem, Vygotsky salienta que esta ocorre por meio da interação com os adultos e com os colegas. Sendo assim, pode-se dizer que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis (Idem). Como explicitado anteriormente, a propósito da defectologia teorizada por Vygotsky, a aprendizagem inclui sempre as relações entre as

peessoas, relacionando o indivíduo com o mundo, pois não há como aprender se não se teve a figura de um mediador, aquele que nos orienta na apropriação dos significados que estão à nossa volta (Idem).

Nesse sentido,

“[...] o desenvolvimento intelectual ou a aquisição de funções psíquicas superiores na constituição do pensamento decorre de mudanças psicológicas que estão associadas a determinados fatores, como a forma de vida do sujeito, a sua atividade vital ou experiência pessoal e com os determinantes ou significantes culturais” (Porto, 2011, p. 69).

Para Sá et al. (2008), atualmente, a psicopedagogia é uma área de atuação e mediação que focaliza o processo de aprendizagem humana e as suas dificuldades. Porto (2011) pontua que, tanto no ambiente clínico (terapêutico) quanto na instituição (preventivo), o psicopedagogo intervém como mediador entre o sujeito e a sua história de vida, analisando os factos que originaram dificuldades de aprendizagem.

A nível do Ensino Superior, a Psicopedagogia, além de fundamentar a ação de professores, gestão, equipa pedagógica e coordenação, pode também atender os académicos, com deficiência ou não, a fim de prevenir as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, considerando as questões cognitivas, o processo de adaptação ao ambiente académico e as interferências do meio, nomeadamente a família e a sociedade.

Neste sentido, é preciso que o estudante sinta-se acolhido, pois o mundo universitário é cheio de conquistas e frustrações, tudo é novo e o estudante vivencia experiências e desafios inerentes à mudança de rotina, transição da adolescência para a vida adulta, preocupações financeiras, distanciamento da família. Cunha e Carrilho (2005) ressaltam que é preciso dar atenção especial principalmente aos alunos calouros do Ensino Superior, e que, para facilitar a adaptação, o ideal é que as instituições procurem estratégias, por meio de intervenções com profissionais capacitados, com o objetivo de diminuir os impactos educacionais e problemas emocionais.

Todo este trabalho deve ser colaborativo, e concretizado em equipas multidisciplinares, de forma a potenciar as competências dos profissionais envolvidos e reforçar a Educação inclusiva em comunidade aprendente (Alarcão & Tavares, 2010), nas diversas instituições educativas, públicas e privadas.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

3.1. Problemática

Tendo em vista o fato de o acesso de estudantes com deficiência, ao Ensino Superior, se ter expandido consideravelmente nos últimos tempos, é de grande relevância efetuar estudos em IES que integrem esses estudantes. Essas pesquisas poderão contribuir para analisar a eficácia e otimizar as principais intervenções e adaptações realizadas pelas grandes instituições, em busca de melhorias, nomeadamente acessibilidade, conforto e adequações metodológicas, a fim de atender os discentes com deficiências.

Assim sendo, é essencial recolher as opiniões de docentes e discentes com deficiência, para aferir as suas perceções sobre a inclusão e o ensino e a aprendizagem, na IES em análise, de maneira à colmatar possíveis lacunas e ultrapassar problemas, visando a inclusão plena dos estudantes com deficiência. Neste sentido, é necessário potenciar a interligação entre formação e desenvolvimento de todos os estudantes e professores.

No que concerne ao estudo a concretizar, no contexto de uma IES, e de acordo com o explicitado anteriormente, reitera-se a relevância da pesquisa, dado que se pretende registar e analisar as principais intervenções e adaptações realizadas, de forma a alcançar mais melhorias, acessibilidade, conforto e adequações metodológicas, para atender às especificidades de estudantes com deficiência.

3.2. Questão de partida

Considerando que a questão de partida fornece a base de construção de qualquer trabalho de investigação, relembra-se a mesma, tal como formulada na Introdução:

- Como é concretizada a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Aparecida de Goiânia?

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo geral

De modo a responder à questão de partida, recorda-se o objetivo geral, apresentado previamente na Introdução do presente estudo:

- Analisar práticas de Educação inclusiva no Ensino Superior, em comunidade educativa, na perspectiva de estudantes com deficiência e docentes do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

3.3.2. Objetivos específicos

Em concordância com a questão de partida e o objetivo geral, definem-se os objetivos específicos, que direcionarão a pesquisa a efetuar.

- Analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional de uma IES privada, da cidade de Aparecida de Goiânia, focalizando a Educação inclusiva e valores de cidadania;
- Identificar globalmente condicionalismos e melhorias na IES em análise, relativamente a acessibilidades, suporte emocional e pedagógico de estudantes com deficiência.
- Averiguar a eficácia do trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes entre pares, relativamente ao ensino e aprendizagem de todos os estudantes, na perspectiva de estudantes com deficiência e professores;
- Relacionar a flexibilização curricular com a adequação das metodologias de ensino e aprendizagem, visando uma Educação inclusiva de qualidade, na perspectiva de estudantes com deficiência e docentes;
- Analisar as ações de Educação inclusiva desenvolvidas na IES, com a participação colaborativa da comunidade educativa, na perspectiva de estudantes com deficiência e docentes.

3.4. Opções e estratégia metodológica

A ciência evolui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Tem, assim, elementos gerais, que são comuns a todos os processos de conhecimento que se pretenda realizar, marcando a atividade de pesquisa. Por essa razão, existem várias modalidades de investigação que podem ser aplicadas, “o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento”, segundo um *design* metodológico apropriado ao objeto de estudo e respetivo contexto (Severino, 2007, p. 124). A finalidade é encontrar respostas para a questão de partida, a qual direcionará o percurso investigativo.

Partindo da prática da investigadora, como colaboradora de uma instituição de Ensino Superior privada, interessa desenvolver um estudo contextualizado, visando averiguar como é concretizada a inclusão de pessoas com deficiência, no Ensino Superior, em Aparecida de Goiânia, na opinião de docentes e discentes com deficiência.

Tendo como referência estudos de Chizzotti (2018) e Günther (2006), privilegiamos a análise da complexidade do objeto de estudo e da realidade social, recorrendo a uma **metodologia predominantemente qualitativa**. A pesquisa qualitativa é coletada em contexto natural e realizada em profundidade. Neste tipo de pesquisa, é possível evidenciar processos, motivações e percepções dos participantes, analisando relações, conflitos interpessoais e preconceitos, bem como as motivações dos intervenientes. No decorrer da pesquisa qualitativa, a “adoção de estratégias e métodos de coleta de dados tendem a ser altamente flexíveis” (Gray, 2012, p. 137).

Em conformidade, será privilegiada a pluralidade metodológica, dado que a pesquisa qualitativa não exclui a quantificação numérica das unidades de referência relativas às categorias e subcategorias dos inquéritos por entrevista a estudantes com deficiência, nem a análise estatística quanto ao tratamento dos inquéritos por questionário aos docentes do curso de Pedagogia da IES em análise (Chizzotti, 2018; Günther, 2006).

Por último, a investigação constitui **um estudo de caso**, dado que se situa num contexto fortemente delimitado, apresentando fronteiras bem definidas, na sua individualidade de caso único (Yin, 2001). Esta visão pormenorizada é essencial, tratando-se da realidade educativa, dada a complexidade do objeto de estudo (Idem).

3.5. Fontes e instrumentos de recolha de dados

A pesquisa empírica foi principiada a partir da autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) (Apêndice 1). A recolha de dados iniciou-se com base em duas fontes: (1) análise documental, relativamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em estudo; e (2) análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da mesma IES.

No que concerne às fontes explicitadas, realizaram-se análises documentais e de conteúdos curriculares. Para Laville e Dionni (1999, p. 168), “a importância dos documentos em ciências humanas não descarta o recurso direto às pessoas”. No que diz respeito aos documentos, foi aplicada a análise de conteúdo, com contagem de unidades de referência.

“Análise de conteúdo é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Severino, 2007, p. 129).

Em acréscimo, foram aplicados dois instrumentos de recolha de dados: (1) inquérito por entrevista aos estudantes da IES que possuem alguma deficiência, a partir de um guião previamente planificado; e (2) um inquérito por questionário aos professores do curso de Pedagogia da mesma IES.

No que concerne ao **inquérito por entrevista**, Marconi e Lakatos (2003, p. 197) afirmam que “[...] a entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividade”, permitindo o registo e análise das opiniões dos entrevistados. A aplicação do instrumento concretizou-se após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme Apêndice 2. Este instrumento de recolha de dados pode ainda ser caracterizado pela sua flexibilidade, dado possibilitar a recolha de informações detalhadas, sobre a complexidade do objeto de estudo.

Previamente, procedeu-se à elaboração das dezoito questões que compõem o **guião do inquérito por entrevista estruturada** (Apêndice 4), com a finalidade de registar e analisar as perceções dos entrevistados. As entrevistas com os (as) discentes foram realizadas nos seguintes locais:

1. Três estudantes surdas foram entrevistadas na IES, na sala de aula, em dias diferentes, acompanhadas por um (a) intérprete de LIBRAS;
2. Uma estudante com deficiência física foi entrevistada na IES, em sala de aula;
3. Uma estudante com deficiência física foi entrevistada em sua residência;
4. Uma estudante cega foi entrevistada em seu ambiente de trabalho (voluntário).

Todas as entrevistas foram gravadas e/ou filmadas. No caso dos surdos, as entrevistas foram filmadas e acompanhadas por um intérprete de LIBRAS. Depois, foram todas transcritas (ver Apêndices) e, em seguida, analisadas categorialmente, a fim de aperceber holisticamente a dinâmica do fenómeno em estudo (Yin, 2001). Assim, partiu-se da revisão da literatura e efetuou-se a análise de conteúdo das opiniões dos entrevistados (Bardin, 2009), o que levou à apropriação dos sentidos do discurso dos sujeitos participantes.

Por sua vez, e quanto ao **inquérito por questionário** (Apêndice 3), que também foi utilizado na recolha de dados, o mesmo pode ser definido “como um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que deve ser respondida por escrito e

sem a presença do entrevistador” (Marconi & Lakatos, p. 201). Essas questões, que podem ser abertas ou fechadas, devem seguir uma ordenação concordante com a informação a registrar, sistematizar e analisar. De facto, interessa formular um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (Idem, p. 134). Foram utilizadas ferramentas do Word, Excel e do *Google Forms*, para empreender a análise e discussão dos dados coletados. Os inquéritos foram enviados por meio de um *link* de acesso aos professores, pelo aplicativo de Whatsapp e/ou e-mail. Na medida em que os professores respondiam aos inquéritos, estes eram guardados automaticamente no *Google Drive* por meio do *Google Forms*.

3.6. Contextualização do estudo

3.6.1. Contexto histórico, geográfico e educativo

A Instituição escolhida para a realização desta pesquisa é da iniciativa privada de Ensino Superior e fica localizada na região de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município de Aparecida de Goiânia, no último censo (2010), era de 455.657 pessoas, com uma estimativa, para o ano de 2018, de 565.957 pessoas.

A localização de Aparecida de Goiânia é um dos grandes fatores competitivos do município, pois a sua posição geográfica privilegiada faz do município um polo dinâmico de distribuição de produtos para as demais regiões do Brasil. É um município em franca expansão económica e populacional, devido à sua privilegiada proximidade da Capital do Estado, Goiânia. Aparecida de Goiânia está localizada a 19 quilômetros de Goiânia e 224 quilômetros de Brasília, capital do Brasil.

A IES em análise oferece dezassete (17) cursos de graduação, distribuídos entre as áreas da Saúde, Direito, Educação e Ciências Sociais Aplicadas. Para Bacharelado são ofertados os cursos de Administração, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Odontologia e Psicologia, nas Licenciaturas são ofertados os cursos de Letras, Matemática, História e Pedagogia, para a área de Tecnólogo são ofertados os cursos de Logística, Gestão Pública e Segurança Pública.

Com um total de 6.000 (seis mil) estudantes, contabilizaram-se, em 2018 e 2019, ano letivo em que foi realizada a pesquisa, 600 (seiscentos) discentes matriculados no Curso de Pedagogia, entre os quais 6 (seis) pessoas com deficiência que participaram da pesquisa. Esta Instituição apresenta um total de 257 (duzentos e cinquenta e sete) professores, dos quais 18 (dezoito) lecionam no Curso de Pedagogia.

A IES é uma instituição privada, que iniciou as suas atividades ofertando os cursos de Pedagogia e Letras, credenciada pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 1.682, de 19 de outubro 2000, publicada no Diário Oficial da União, no dia 23 de outubro de 2000.

3.6.2. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES

O Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em análise apresenta uma estrutura dividida em cinco partes, nomeadamente: 1) Planejamento e Avaliação Institucional; 2) Desenvolvimento Institucional; 3) Políticas Académicas; 4) Políticas de Gestão; 5) Infraestrutura. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no período de 2017-2021, é um documento elaborado pelas IES para um período de 5 (cinco) anos. O referido documento identifica a IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, missão, visão, valores, diretrizes pedagógicas e atividades académicas.

A fim de verificar se a instituição contempla devidamente, nos seus documentos estruturantes, aspectos relacionados com a Educação Inclusiva e valores de cidadania, será feita uma breve análise do PDI. No que concerne o PDI, observa-se que, quanto à sua missão, está pautada em oferecer, ao académico, as condições necessárias para alcançar uma qualificação profissional, associada aos princípios de cidadania e diversidade cultural. Para o período de 2017-2021, a IES ressalta que ampliará as ações de inclusão social, por meio de cursos e palestras, firmando parcerias, convênios, campanhas, projetos de pesquisas e extensão, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento da região.

No documento em análise, é possível constatar que a IES promove cursos de nivelamento nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Química, com o objetivo de minimizar as dificuldades de aprendizagem ocasionadas no ensino básico, a fim de assegurar a permanência dos estudantes nos cursos ofertados.

Entre as diversas ações promovidas, destacam-se ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. A IES realiza pesquisas sobre direitos sociais

e cidadania da população diferenciada de Aparecida de Goiânia, como a comunidade Calunga e povos remanescentes de quilombos.

Em acréscimo, a IES mantém um Núcleo de Apoio Terapêutico e Psicopedagógico (NATPSI), que oferece atendimento psicológico, psicopedagógico e massoterapêutico aos acadêmicos e funcionários. Seu principal objetivo é atender às demandas acadêmicas, relacionadas com aspectos emocionais e/ou cognitivos, dificuldade de integração social, adaptação acadêmica, problemas de ordem afetiva, luto e isolamento social, bem como a prevenção de stress, por meio do atendimento massoterapêutico. O NATPSI existe desde 2007, encontrando-se devidamente registado junto ao Conselho Regional de Psicologia da 9ª Região, sob a inscrição 020604. Apesar deste departamento ser exclusivo da comunidade interna, uma vez por ano o mesmo realiza atendimentos à comunidade externa. Nesse sentido, a instituição tem vindo a contribuir para o desenvolvimento social e regional, privilegiando a comunidade menos favorecida.

De acordo com o PDI (2017-2021), a instituição compromete-se a continuar promovendo políticas de formação e capacitação técnico-administrativa, por meio de atividades laborais, incluindo línguas de sinais, segurança do trabalho, primeiros socorros e outros cursos de curta duração.

No que tange aos aspectos estruturais, atualmente a IES possui 92 salas de aulas climatizadas, de 60m² em média, equipadas com lousas, cadeiras universitárias, mesas e cadeiras para o professor. De acordo com o PDI (2017-2021), existe uma previsão de ampliação de mais 64 salas de aulas com 80m² para atividades académicas. Cada prédio da IES possui sanitários masculinos e femininos, que atendem às exigências dos órgãos fiscalizadores, sobretudo no que diz respeito às adaptações sanitárias que atendem às pessoas com deficiência.

3.6.3. Conteúdos curriculares do curso de Pedagogia

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e por meio do Parecer n. 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2016, o curso de Pedagogia tem, como campo de atuação, a docência desde a educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), podendo atuar também na educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, planejamento, coordenação, espaços escolares e não-escolares, como empresas, hospitais, Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos, entre outros.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da IES, em estudo, dispõe de oito períodos com duração de quatro anos. O tempo mínimo para realização do curso é de oito semestres e no máximo 12 semestres. A Matriz Curricular (Anexo 1) apresenta quarenta disciplinas, assim distribuídas: conteúdos de natureza científica, 2.134 horas; prática curricular, 504 horas; estágio supervisionado, 440 horas e atividades complementares, 200 horas.

Semestralmente, a IES oferta aos estudantes do curso de Pedagogia uma disciplina de Nivelamento na Língua Portuguesa. As aulas são realizadas semanalmente, aos sábados, sem custo adicional nas mensalidades, visando uma melhor integração das turmas e um maior rendimento nas atividades acadêmicas. A IES mantém, no curso de Pedagogia, um programa de monitoria para algumas disciplinas específicas. O processo seletivo para monitoria é realizado por meio de uma avaliação escrita e entrevista com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), ficando o monitor à disposição dos acadêmicos, por um período de oito horas semanais, durante o semestre letivo.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC), referente à IES em análise, tem como finalidade proporcionar um ensino crítico, social, político e cultural, promovendo o aperfeiçoamento e suprimindo deficiências de escolaridade, por meio da implementação de projetos pedagógicos de integração social, política e cultural.

Segundo o PPC (2016, pp. 28-29), a estrutura curricular do curso de Pedagogia está organizada em eixos temáticos por núcleos:

- “Eixo 1 - Produção sócio-histórica do conhecimento, a escola e o papel da Pedagogia – Núcleo da fundamentação básica;
- Eixo 2 – As relações teórico-práticas da educação escolares e extra-escolares – Núcleo educação para a cidadania;
- Eixo 3 – O pedagogo e os processos de organização, gestão, coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais – Núcleo de políticas educacionais e planejamento da educação;
- Eixo 4 – O processo de construção do conhecimento mediado pela atuação do pedagogo – Núcleo de epistemologia e conhecimento;
- Eixo 5 – A atuação do pedagogo: construção, compromisso e práxis na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e na gestão do processo educativo – Núcleo de conteúdos didático-metodológicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (PPC, 2016, p. 23).

Analisando todos os eixos descritos no PPC, e de acordo com o Eixo 2, o espaço educacional não se restringe somente ao ambiente escolar. Sendo assim, o pedagogo será preparado por meio de uma fundamentação teórico e científica, para atuar em outros espaços educacionais, tais como: Organizações Não Governamentais (ONGs), empresas públicas e privadas, Conselhos Tutelares e outros. De acordo com a Matriz Curricular do curso de

Pedagogia, destacam-se, neste eixo, as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Cidadania, Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas (ATs) e Ações Psicopedagógicas.

Quadro 6 - Disciplinas e conteúdos referentes ao Eixo 2 do PPC

Disciplina	Conteúdos
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	A inclusão social e educacional de pessoas com necessidades especiais. Histórico dos métodos de educação para deficientes auditivos. As filosofias educacionais: oralismo, bilingüismo, comunicação total. Alfabeto manual e Libras: teoria e prática.
Ações Psicopedagógicas	Pesquisa em Ações Psicopedagógicas. A ação psicopedagógica sobre o ensinar/aprender escolar. Teoria das inteligências múltiplas. Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem no âmbito cognitivo (leitura escrita, raciocínio lógico matemático) e emocional (Transtornos de humor, de personalidade). Transtornos disruptivos e transtorno global do desenvolvimento (TDAH, TC/Autismo).
Cidadania	Cidadania; Direitos Humanos – aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e legais. Educação em Direitos Humanos. Inclusão de Grupos Vulneráveis. Meio ambiente, consumo, desterritorialização e sustentabilidade. Relações Étnico-Raciais.
Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas	Política nacional de educação especial: Estrutura, organização e legislação. A educação especial no contexto histórico – filosófico – sócio-político brasileiro. O objeto de ensino e as formas de atendimento, a partir de suas característica e possibilidades educacionais. A realidade goiana. A função do educador frente aos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências e outro – diversidade humana). A prática da inclusão e as mudanças de concepção de educação. Adequações curriculares. Atendimento Educacional Especializado -AEE. Introdução às diferentes maneiras de utilização da Tecnologia Assistiva (TA) no ambiente educativo e computacional. Interações geradas a partir da TA e novos modelos educativos. O papel social da TA. Tecnologias Assistivas como um instrumento de acessibilidade, inclusão e equiparação de oportunidades.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados fornecidos por meio do PPC (2016, pp. 35-65).

Considerando-se os conteúdos descritos no Quadro 6, constata-se, por meio da matriz curricular do curso de Pedagogia, que a IES cumpre a Lei n. 10.436/2002, quando, em seu art. 10, explicita que as “instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores”. Observa-se que, na disciplina de Ações Psicopedagógicas, são ofertados conteúdos relacionados com Transtornos de Aprendizagem, Transtornos de Humor, TDAH e Autismo, abrangendo conteúdos importantes acerca da inclusão.

Considera-se importante ressaltar a disciplina de Cidadania e Direitos Humanos, pois, de acordo com currículo, abarca conteúdos relacionados com a Inclusão de Grupos Vulneráveis (incluindo os deficientes). Por último, é de referir a disciplina de Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas, na qual é realizado um levantamento histórico, filosófico e sócio-político a respeito da inclusão, em conjunto com as Tecnologias Assistivas, enquanto instrumento social de acessibilidade, inclusão e possibilidade de novas oportunidades.

3.7. Sujeitos da pesquisa

O público-alvo é constituído por seis (06) estudantes com deficiência do Curso de Pedagogia de uma IES e dezoito (18) professores do mesmo curso. Os primeiros responderam ao inquérito por entrevista e os segundos ao inquérito por questionário. O critério de escolha inicial para participação na pesquisa foi estabelecido, abrangendo os estudantes que fazem ou fizeram parte do processo de inclusão do curso de Pedagogia, no ano letivo de 2017 - 2019, e que aceitaram participar da pesquisa e assinar o TCLE, e ainda os professores do mesmo curso.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Análise das entrevistas a estudantes com deficiência do curso de Pedagogia

Considerando o objetivo de analisar o processo de educação inclusiva no Ensino Superior, na perspectiva dos estudantes com deficiência e docentes do curso de Pedagogia, de uma IES privada em Aparecida de Goiânia, conforme consta na metodologia, inicia-se a análise dos inquéritos por entrevista, aplicados a seis estudantes com deficiência, que cursaram e/ou cursam o curso de Pedagogia.

As respostas de cada um dos entrevistados foram coletadas individualmente pela pesquisadora, durante uma conversa gravada. Após a entrevista, foi necessário passar do texto oral ao escrito, após várias sessões de escuta. A manipulação da informação pode acontecer nesta fase (Bardin, 2009). Para evitar essa situação, a transcrição foi realizada cuidadosamente, respeitando sempre as palavras das entrevistadas (Apêndice 5). Mesmo assim, foi necessário realizar algumas correções gramaticais, apenas para facilitar a leitura do texto. Cada acadêmico foi identificado sequencialmente por número, de E01 a E06.

Para efeito de melhor compreensão do levantamento de dados, o guião de entrevista foi dividido em três partes, sendo: a) Caracterização pessoal do entrevistado; b) Caracterização da Deficiência; e c) Adaptação e Educação Inclusiva.

4.1.1. Caracterização pessoal dos estudantes

Os dados obtidos encontram-se registrados no Quadro 7, de modo a caracterizar os seis estudantes matriculados no curso de Pedagogia, na IES pesquisada.

Quadro 7 - Caracterização dos estudantes

Estudante	Tipo de Deficiência	Sexo
01	Deficiência Auditiva	Feminino
02	Deficiência Física	Feminino
03	Deficiência Auditiva	Feminino
04	Deficiência Física	Feminino
05	Deficiência Visual e Física	Feminino
06	Deficiência Auditiva	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa, 2018-19.

De acordo com os dados obtidos, constata-se que os estudantes entrevistados são do sexo feminino. Quanto ao tipo de deficiência, predomina a deficiência auditiva (E01, E03 e E06), seguidamente a deficiência física (E02 e E04) e, por último, a deficiência visual e física, referente a E05.

Analisando as respostas sobre se a deficiência é congénita ou adquirida e, se adquirida, como aconteceu e o que mudou (Apêndice 5), verifica-se que as estudantes 01, 04 e 06 possuem deficiência congénita, isto é, a mesma foi adquirida na fase intrauterina, enquanto as estudantes 01 e 06 relatam que a genitora teve rubéola durante a gestação. Por sua vez, a estudante 04 declara que passou da hora de nascer, acarretando o comprometimento da função física. As estudantes 02 e 03 explicitam que possuem uma deficiência adquirida, isto é, que ocorre após o nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações e outras causas.

No que diz respeito à estudante 02, ao nascer necessitou de tratamento para a icterícia (doença que deixa a pele do bebé amarelada); porém, devido à ausência de tratamento, a doença se agravou e lesionou uma parte do cérebro, comprometendo a coordenação motora. Já a estudante 03 relata ter contraído meningite após o nascimento. Verifica-se ainda que, no caso da estudante 05, a mesma possui uma deficiência adquirida (cegueira) e também uma deficiência congénita (escoliose torácica), conforme relato de **E05** “[...] além da deficiência visual eu tenho uma deficiência física que é a escoliose torácica e eu tenho muita dificuldade de respirar, sinto bastante dor durante o dia”.

4.1.2. Caracterização da deficiência na percepção dos estudantes

Iniciando a análise categorial, da Tabela 4 consta a contagem das ocorrências relativamente à primeira categoria, “Viver com deficiência na perspectiva dos estudantes”, considerando as subcategorias emergentes do *corpus* textual.

Tabela 4 – Viver com deficiência na perspectiva dos estudantes

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	E01	E02	E03	E04	E05	E06	Total (Oc.)
1. Viver com deficiência na perspectiva dos estudantes	Ter orgulho em ser deficiente	2	0	0	0	0	0	2
	Não constituir um obstáculo	0	2	0	0	0	0	2
	Ter limitações em certas situações	3	2	0	2	2	3	12
	Ter o problema de acessibilidade	2	2	1	3	1	0	9
	Ser difícil e um desafio	0	2	2	1	4	4	13
	Sentir preconceito e incompreensão	0	0	4	3	1	2	10
	Falta de mais respeito e igualdade	0	0	2	0	0	0	2
	Ter o apoio da família	3	5	6	2	2	1	19

Legenda: Oc. - Ocorrência(s).

Em relação às subcategorias emergentes da primeira categoria, definidas com base na segmentação semântica da transcrição das entrevistas, constatou-se o predomínio de “ter o apoio da família”, com um total de 19 ocorrências, seguindo-se “ser difícil e um desafio” (13 oc.), “sentir preconceito e incompreensão” (10 oc.) e, com frequências muito próximas, “ter limitações em certas situações” (12 oc.) e “ter o problema de acessibilidade” (9 oc.). Com menor expressão, e igual número de duas ocorrências, foi assinalado “ter orgulho em ser deficiente; “não constituir um obstáculo” e a “falta de mais respeito e igualdade”.

Quanto à família, prevalece a ideia de apoio, como verbaliza uma das estudantes:

E02: “Eles (pais) nunca deixaram que eu caísse que eu fraquejasse, por um momento da minha vida, quando eu terminei o ensino médio, que eu fiz o ENEM, eu não tive uma nota boa na redação por causa do tempo, não deu tempo aí eu fiquei muito frustrada, porque eu tinha feito cursinho e tal, aí eu fiquei muito frustrada, porque eu mesma caí com tudo e meus pais sempre me levantando, jogando para cima, dizendo que eu ia conseguir entrar [...]”.

Tal como mencionado na revisão da literatura, Bock, Teixeira e Furtado (2018) explicita que os primeiros momentos de aprendizado da língua, dos costumes e valores de uma criança ocorrem na família. A autora ressalta que a família é um grupo importante para o desenvolvimento da criança. De facto, a família, ao criar um filho, deseja que ele se conheça a si mesmo, desenvolvendo relações construtivas, enriquecedoras, para, no decorrer da vida, conseguir enfrentar as dificuldades e os desafios.

Destacam-se, assim, nas percepções das estudantes entrevistadas, o quanto a família exerce um papel importante na vida da criança e do jovem, pois é por meio da família que a criança estabelece vínculos, reconhece princípios, valores culturais, aprende a lidar com a pressão e as dificuldades da vida, tornando-se cada vez mais autónoma e desenvolvendo capacidades de interação intrapessoal e interpessoal.

Em contraste com a maioria, o relato de uma das estudantes demonstra, simultaneamente, a dificuldade de aceitação familiar, quando se tem um parente com deficiência, e que o preconceito ainda está presente no quotidiano das pessoas com deficiência.

E05: “[...] a minha dificuldade maior até hoje, na questão da perda da visão, é a aceitação dos familiares e amigos porque até hoje, poucos dias atrás em uma reunião de família, minha tia pediu para parar o assunto (deficiência). Pra ela ainda é muito maior do que pra mim, eu superei e ela continua com a dor”.

A mesma estudante comenta a frase de alguns familiares e amigos “Nossa”! Tão inteligente e deficiente, eu sempre respondo: Ah! Mas eu deixei de ser inteligente, né?”. Observa-se que, nesta frase, há um preconceito embutido, pois o fato de ser deficiente não torna a pessoa mais ou menos inteligente. De facto, a falta de aceitação da família e da comunidade, e a continuidade do preconceito social evidenciam que a sociedade continua a ter dificuldade em conviver com as diferenças (Boscolo & Santos, 2005).

Como afirmado anteriormente, na revisão da literatura, o preconceito existiu desde sempre, quanto às pessoas com deficiência. Aliás, tem sido percorrido um longo caminho de integração da pessoa com deficiência, para mais consciencialização de todos os cidadãos para a inclusão e a diferenciação (cf.1.1, 1.2, 2.1). Para Ferrari e Sekkel (2007, p. 56), “o preconceito é um assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema da educação inclusiva”. Analisando os discursos dos entrevistados percebe-se que existem várias barreiras para o deficiente, mas mesmo com todas as dificuldades alguns encontram esperança e motivação, como **E04:** “Mas a gente sempre tem que ultrapassar barreiras”.

Assim, nas entrevistas, são mencionados problemas, limitações e obstáculos, que ocorrem em certas situações, e que impedem estes jovens de atingirem os seus objetivos. A título de exemplo, destaca-se que **E01** narra que “uma das limitações é porque as pessoas utilizam mais a voz do que a Libras e isso me atrapalha bastante, acho que é uma das condições que me deixa mais limitada”. Por isso, o professor e os alunos devem criar interações sociais e desenvolver estratégias de comunicação assertiva e direta, evitando que o aluno surdo fique na dependência do intérprete de Libras e isolado dos demais alunos.

As estudantes descrevem alguns momentos em que a deficiência impediu que atingissem determinados objetivos:

E01: “[...] no ENEM eu não conseguia passar, sempre reprovava nas notas do ENEM, porque não tinha acessibilidade”.

E02: “[...] “tirar uma carteira de motorista, eu sei que é possível, mas é mais restrito”.

E04: “[...] quando mexe com recortes, decorar eu normalmente tenho que apoiar a folha na perna e ter a cadeira para apoiar o pé para poder tentar firmar a folha [...] as pessoas faziam pra mim, as meninas da sala, realizavam pra mim, aquela certa atividade, porque eu não dava conta”.

4.1.3. Adaptação e Educação Inclusiva na percepção dos estudantes

Continuando a análise, na Tabela 5 inclui-se a contagem das ocorrências da segunda categoria, “Expetativas quanto ao curso de Pedagogia” e as subcategorias emergentes do *corpus* textual.

Tabela 5 – Expetativas quanto ao curso de Pedagogia

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	E01	E02	E03	E04	E05	E06	Total (Oc.)
2.Expetativas quanto ao curso de Pedagogia	Adquirir conhecimento	2	0	0	0	0	0	02
	Trabalhar com crianças	0	3	0	0	0	0	03
	Ser incluída	0	0	2	0	1	0	03
	Possibilidade de ajudar alguém	0	0	0	2	0	0	02
	Queria outro curso	0	1	1	0	1	3	06

Legenda: Oc. - Ocorrência(s).

Em relação às subcategorias emergentes da segunda categoria, constata-se o predomínio de “queria outro curso”, totalizando 06 ocorrências, seguindo-se “trabalhar com crianças” (03 oc.), “ser incluída” (03 oc.) e, com menor expressão, e igual número de 02 ocorrências, assinalam-se “adquirir conhecimento” e “possibilidade de ajudar alguém”.

A respeito da escolha do curso de Pedagogia, a maioria das estudantes desejava cursar outras áreas, conforme as mesmas verbalizam:

E02: [...] *“Eu tinha um objetivo de fazer medicina, especializar em pediatria, só que aí, uma vez uma menina com a mesma deficiência que a minha, ela terminou a faculdade, terminou a especialização dela, só que aí quando ela foi exercer, eles não deixaram. Ela tinha o diploma e não pode exercer”*.

E03: *“Antes do curso de Pedagogia, no ensino médio eu ficava pensando, vou fazer medicina, eu tinha muita vontade de fazer medicina, mas depois eu vi que seria muito profundo, muito difícil [...]”*.

E05: [...] *“Desde muito menina quando criança eu queria ser psicóloga, [...] já no terceiro ano (do ensino médio) eu percebi que os livros os materiais para psicologia, [...] não tinha tantos digitalizados e aí eu fiz Pedagogia [...]”*.

E06: [...] *“Eu não gostava da Pedagogia, eu odiava a Pedagogia, vontade de fazer Libras, Artes, Fotografia [...]”*.

Observa-se que E05, por questões de deslocamento e acesso ao transporte público, bem como por falta de materiais pedagógicos disponíveis em meio eletrônico, deixou de cursar Psicologia e optou pelo curso de Pedagogia (Apêndice 5). Ainda assim, a estudante percorria cerca de 20 quilômetros de distância, num total de aproximadamente 1h30min, entre sua residência e a Faculdade. Contudo, apesar da sua deficiência visual e física, a estudante não desistiu. No que tange à acessibilidade, ressalta-se que, de acordo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, art. 8,º para os fins de acessibilidade, considera-se inclusive as barreiras nas comunicações e informações, que impossibilitem o recebimento da mensagem. Em conformidade, e como analisado na revisão da literatura, as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade que atenda a inclusão, contemplando diversos recursos, incluindo materiais pedagógicos acessíveis e adaptados à pessoa com deficiência.

As palavras das entrevistadas destacam um problema que, frequentemente, ocorre na seleção do curso do Ensino Superior, porquanto, muitos(as) candidatos(as) ou não cumprem os requisitos, ou consideram determinado curso difícil (E02 e E03), ou descobrem que não têm as condições necessárias (E05), acabando por mudar as suas escolhas, em favor do que

consideram mais exequível. Recorda-se que, como referenciado na revisão da literatura, e segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 643), “[...] há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência”, o que dificulta a integração na IES.

Tabela 6 – Adaptação no Ensino Superior

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	E01	E02	E03	E04	E05	E06	Total (Oc.)
3.Adaptação no Ensino Superior	Ter orgulho de estar na Faculdade	1	0	0	0	0	1	02
	Conteúdos difíceis	0	1	3	1	0	0	05
	Mudança de vida	1	0	0	0	0	0	01
	Sentimento de rejeição	3	0	4	3	1	0	11
	Falta adaptação de materiais e atividades	4	1	0	1	0	0	06

Legenda: Oc. - Ocorrência(s).

Na Tabela 6, nas subcategorias emergentes da terceira categoria, “adaptação no Ensino Superior”, constatou-se o predomínio de “sentimento de rejeição”, com um total de 11 ocorrências, seguindo-se “falta adaptação de materiais e atividades” (06 oc.), “conteúdos difíceis” (05 oc.), “ter orgulho de estar da Faculdade” (02 oc.), “mudança de vida” (01 oc.). Sobre o sentimento de rejeição, as entrevistadas relataram que sentem pouca interação com a turma, conforme expressam:

E01: [...] “Aconteceu algumas vezes das pessoas me rejeitarem” [...] “afastam de mim”, [...] “não querem manter contato [...]”.

E02: [...] “Não tem comunicação. É um grupo meio isolado” [...] “eu sinto um afastamento. Sinto pouca interação [...]”.

E04: “Dos alunos sim, rejeição [...]”, “fui muito rejeitada” [...] “eu não consigo falar (expor ideias) e com isso eles (estudantes) acabam me rejeitando mais ainda”.

E05: [...] “Incrivelmente que os poucos (professores) que às vezes assim tinha aquela rejeição pra disponibilizar o material era o mesmo que tinha pouca importância para aplicação da prova [...]”.

De acordo com os relatos das entrevistadas, observa-se que o sentimento de rejeição (E01, E03, E04 e E05), juntamente com conteúdos difíceis e falta de adaptação de materiais e atividades pedagógicas dificultam o processo de adaptação. Nesse sentido, Ferrari e Sekkell

(2007) relatam que, para que a educação inclusiva aconteça, é importante que todos os protagonistas do espaço educacional reconheçam as diferenças e participem da construção de um ambiente acolhedor e transformador de ensino e aprendizagem.

Assim, é pertinente garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência, fazendo valer o princípio de igualdade e equidade, e realizando os ajustes necessários, na procura de uma educação de qualidade (Cunha & Carrilho, 2005).

Tabela 7 – Adaptação inclusiva no Ensino Superior

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	E01	E02	E03	E04	E05	E06	Total (Oc.)
4. Adaptação inclusiva no Ensino Superior	Exclusão em certas situações	1	1	2	0	0	0	04
	Aceite pelos professores	1	1	0	1	0	2	05
	Falta de informação sobre inclusão	1	1	0	0	0	0	02
	Professores que não entendem o deficiente	0	3	0	1	0	1	05
	Falta de formação docente sobre inclusão	0	1	0	0	0	0	01
	Ausência de valores de cidadania e inclusão	0	3	4	5	0	0	12

Legenda: Oc. - Ocorrência(s).

Observando as falas das entrevistadas na Tabela 7, verifica-se que a ausência de valores de cidadania e inclusão predominam com 12 ocorrências. Seguem-se, com igual número de ocorrências (05 oc.), “aceite pelos professores” e “professores que não entendem o deficiente”. Com menor expressão “exclusão em certas situações” (04 oc.); “falta de informação sobre inclusão” (02 oc.) e “falta de formação docente sobre inclusão” (01 oc.).

A respeito da ausência de valores de cidadania e inclusão no Ensino Superior, as entrevistadas relatam:

E02: [...] “particularmente acho muito errado fazer prova no corredor, eu acho que deveria disponibilizar uma sala [...]”, “na sala os espaços entre as cadeiras são estreitos”. “Eu fico pensando, cadeirante não passa aqui [...]”

E03: [...] “com relação a inclusão, falta comunicação com os professores [...]”, “eu sinto que não acontece de verdade, efetivamente a inclusão”, [...] “a inclusão ainda é muito limitada [...]”.

E04: [...] *“As oficinas também não eram adaptadas para tipos de deficiência” [...] “a inclusão é boa parte e isso a sociedade em si no todo não consegue se adaptar, não aceita também”.*

As políticas de inclusão no Brasil preveem estudantes com deficiência no Ensino Superior, mas falta preparação e direcionamento dos gestores, professores e funcionários universitários, a fim de desenvolver metodologias, recursos pedagógicos e didáticos, e principalmente atendimento de qualidade, para responder à demanda de alunos com deficiência, promovendo o desenvolvimento integral e aproveitando as suas habilidades e potencialidades, para que possa atingir seu nível máximo e esteja preparado para o mercado de trabalho (Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016).

Para Mittler (2003, p. 78), “A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego”. Oliveira (2004, p. 169) relata que “as pessoas cegas, as pessoas surdas, as pessoas com Síndrome de Down ou com paralisia cerebral são referidas no âmbito social e escolar, como pessoas: ‘inválidas’, ‘defeituosas’, ‘deficientes’, ‘incapazes’, ‘excepcionais’ e ‘portadoras de deficiências’”. A sociedade visualiza essas pessoas, no “imaginário coletivo”, como seres ‘diferentes’, que não são respeitados como cidadãos e muitos são rotulados e excluídos.

As estudantes 01 a 03, que são surdas, relatam falta de interação e distanciamento da turma; já a 03 estabelece alguns diálogos com um pequeno grupo da sala de aula, que compreende a Libras, mas, no geral a comunicação diária é feita com o intérprete de Libras. O intérprete diminui o bloqueio de comunicação entre o surdo e o ouvinte, assumindo o papel de mediador entre as relações e o aprendizado do acadêmico.

Triangulando com os documentos estruturantes da IES, observa-se que, na matriz curricular do curso de Pedagogia da IES em estudo (Anexo 1), a disciplina de Língua Brasileira de Sinais é ofertada no oitavo período, ou seja, os estudantes terão acesso à Libras somente no último período de formação, dificultando a interação dos surdos em sala de aula. Tal situação poderia ser evitada, caso a disciplina fosse ofertada nos primeiros períodos do curso, de forma a facilitar as aprendizagens dos estudantes surdos.

Em concordância, Souza, Nascimento e Daher (2008, p. 9) referem que “[...] atitudes negativas em relação a pessoas com deficiência são produto tanto de crenças individuais como de práticas sociais e organizacionais”. É fundamental avaliar essas atitudes e estabelecer políticas públicas e ações administrativas, a fim de oportunizar a todos, incluindo às pessoas com deficiência, o direito à cidadania e o respeito pela diversidade.

4.2. Análise dos inquéritos por questionário a professores e estudantes do curso de pedagogia

Seguidamente, apresenta-se a análise dos resultados, obtidos após tratamento estatístico das respostas ao inquérito por questionário (cf. Apêndice 3), por parte de dezoito docentes, que ministram aula no curso de pedagogia. Trata-se de um inquérito por questionário misto, com questões fechadas e algumas questões abertas. Para melhor compreensão, o questionário foi dividido em duas partes: a) Identificação e experiência profissional e b) Inclusão de estudantes com deficiência no curso de pedagogia.

4.2.1. Perfil dos professores do curso de licenciatura em pedagogia

No que concerne à análise do perfil dos professores do curso de licenciatura em pedagogia, que responderam ao inquérito por questionário, pode-se constatar que a maior parte dos professores é do género feminino (61,1%) e, em menor quantidade, do género masculino (38,9%). Quanto à idade, observa-se que 44,8% dos professores têm entre 41 a 50 anos, e em igual valor 28%, entre 30 a 40, e 28%, entre 51 a 60 anos.

Gráfico 2 – Sexo

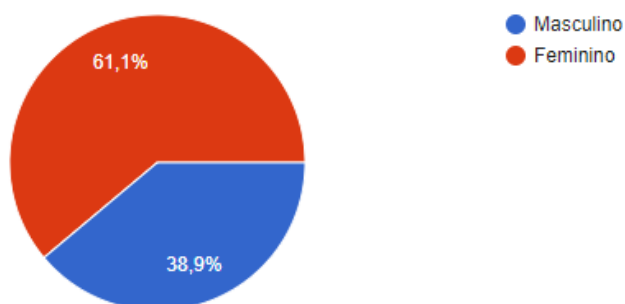
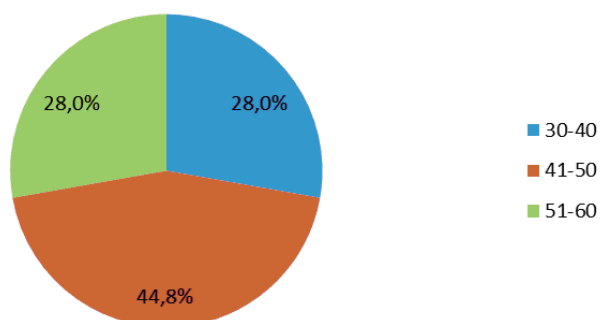


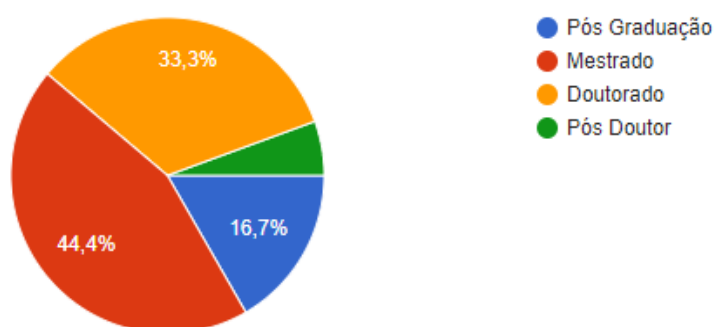
Gráfico 3 – Idade



4.2.2. Habilitações dos docentes do Curso de Pedagogia

Quanto às habilitações dos professores, oito (44,4%) possuem mestrado, seis (33,3%) doutorado, três (16,7%) pós-graduação e um (5,6%) é pós-doutor.

Gráfico 4 –Habilitações



4.2.3. Identificação e experiência profissional dos docentes

Sobre a identificação e experiência profissional dos docentes, os mesmos foram questionados sobre: “tempo de conclusão de formação/titularidade”; “instituição formadora”; “tempo de experiência em docência”. Obtiveram-se os seguintes resultados.

Tabela 8 – Identificação e Experiência profissional dos docentes

Variável	N	%
Tempo de conclusão de Formação/Titularidade (anos)		
1 a 9	7	38,9
10 a 19	4	22,1
20 a 29	3	16,7
30 a 35	1	5,6
Não respondeu	3	16,7
Total	18	
Instituição Formadora		
Universidade Federal de Goiás – UFG	6	33,3
Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN	2	11,1
Universidade Estadual de Goiás	3	16,7
Universidade Federal de Uberlândia	1	5,6
Universidade Federal do Paraná	1	5,6
Pontifícia Universidade Católica	4	22,1
Universidade de Brasília	1	5,6
Total	18	
Tempo de experiência em docência (anos)		
1 a 9	3	16,7
10 a 19	6	33,3
20 a 29	7	38,9
30 a 35	2	11,1
Total	18	

Após análise dos dados da Tabela 8, constata-se que 44,5% dos docentes, que ministram aulas no curso de pedagogia, possuem mais de dez anos de conclusão de formação, sendo em igual número 44,5% os professores que concluíram a sua formação em Universidades Federais. Por sua vez, 16,7% concluíram em uma Universidade Estadual e os demais 38,9% em Universidades ou Faculdades particulares. Quanto ao tempo de experiência em docência, 16,7% responderam que possuem entre 1 a 9 anos de experiência, 33,3% entre 10 a 19 anos de experiência, 38,9% possuem entre 20 a 29 anos de profissão e, em menor quantidade, 11,1% tem mais de 30 anos de experiência.

4.2.4. Formação especializada em Educação Inclusiva

As questões 8 e 9 indagavam sobre se “possui formação especializada em educação especial/inclusão” e “possui formação de curta duração em Educação Especial/inclusão”. Para

cada pergunta, os professores selecionaram uma escolha de dupla entrada (sim ou não), obtendo-se os resultados que se seguem.

Gráfico 5 – Formação especializada em Educação Especial/inclusão

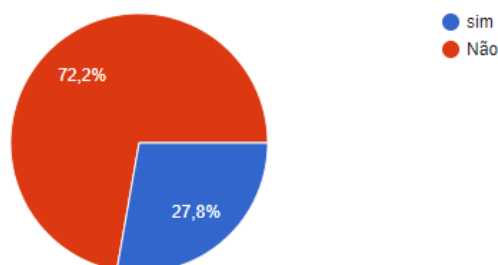
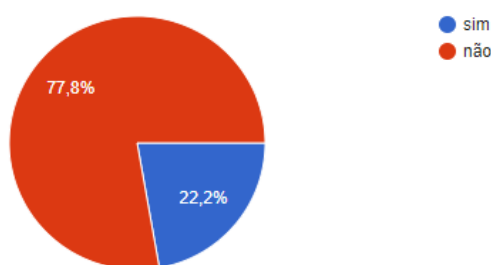


Gráfico 6 – Possui formação de curta duração em Educação Especial/ inclusão



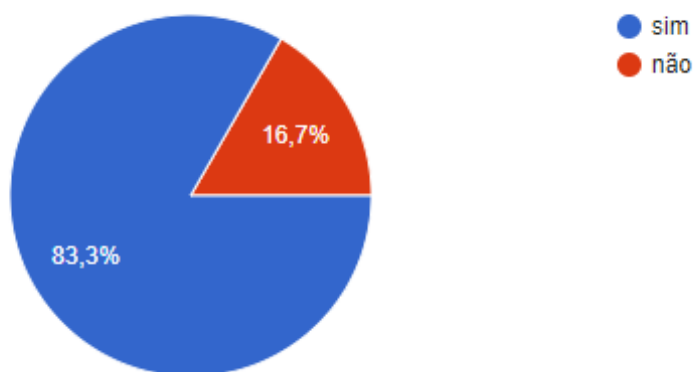
Analisando o Gráfico 5, constata-se que 72,2% dos docentes do curso de pedagogia não possuem formação especializada em Educação Especial/inclusão, enquanto 27,8% responderam que possuem formação em inclusão. Entre os principais cursos de formação especializada, foram citados: educação para surdos; educação especial; Braille; adequações curriculares e psicopedagogia.

Sequencialmente, e analisando o Gráfico 6, observa-se que 77,8% dos professores não possuem formação de curta duração em Educação Especial/inclusão e 22,2% responderam que possuem vários cursos na área de inclusão. Estudos de Ferrari e Sekkel (2007) e Poker, Valentim e Garla (2018) apontam para este mesmo fenômeno, a falta de formação do âmbito da educação inclusiva. Ressaltam ainda que, para além de políticas públicas, é preciso capacitar os docentes por meio de formação continuada e cursos de curta duração, para que todos os discentes possam beneficiar.

4.2.5. Conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES

Na questão número 10, sobre o conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em que lecionam, obtiveram-se os seguintes resultados:

Gráfico 7 – Conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES



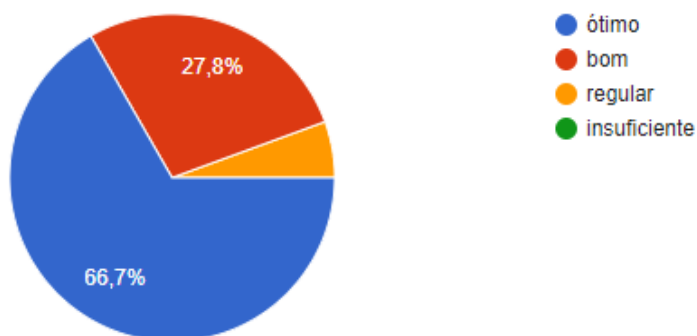
De acordo com o Gráfico 7, constata-se que 83,3% responderam que conhecem o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em que lecionam. Entre esses professores, 80% avaliaram o PDI com ótimo e 20% com bom, relativamente à educação inclusiva, cidadania e direitos humanos e 16,7% responderam que não conhecem o PDI.

Ressalta-se que este documento estruturante tem por objetivo definir e divulgar a missão, visão e valores da IES, bem como as estratégias necessárias para atingir as metas e os objetivos definidos. Desta forma, tomar conhecimento do PDI é imprescindível para o conhecimento contextual da IES em análise.

Por isso, e segundo os autores Roldão (2007), Coimbra, Martins, Pinto e Serradas (2015) e Neto (2014), o trabalho em equipa, alicerçado nos documentos estruturantes das organizações educativas, otimizando estratégias que possibilitem alcançar metas, é essencial para a construção de um saber profissional.

4.2.6. Inclusão de estudantes da IES

Gráfico 8 – Avaliação da IES quanto à inclusão de estudantes com deficiência



Em relação ao Gráfico 8, cerca de doze (12) docentes (66,7%) avaliam com ótimo a dinâmica da Instituição, quanto à inclusão de estudantes com deficiência, outros cinco (5) 27,8 % avaliam com bom e, em menor quantidade, 5,6% avalia com regular.

Ressalta-se que, na questão 12, “A instituição em que leciona possui atendimento especial para pessoas com deficiência?”, uma questão de dupla entrada (sim/não), 100% dos docentes, dezoito (18), responderam que a IES possui atendimento especial para pessoas com deficiência (Gráfico 9), indicando ainda o tipo de atendimento (Gráfico 10).

Gráfico 9 – Atendimento especial para pessoas com deficiência na IES

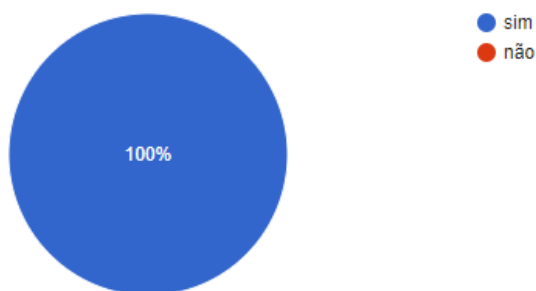
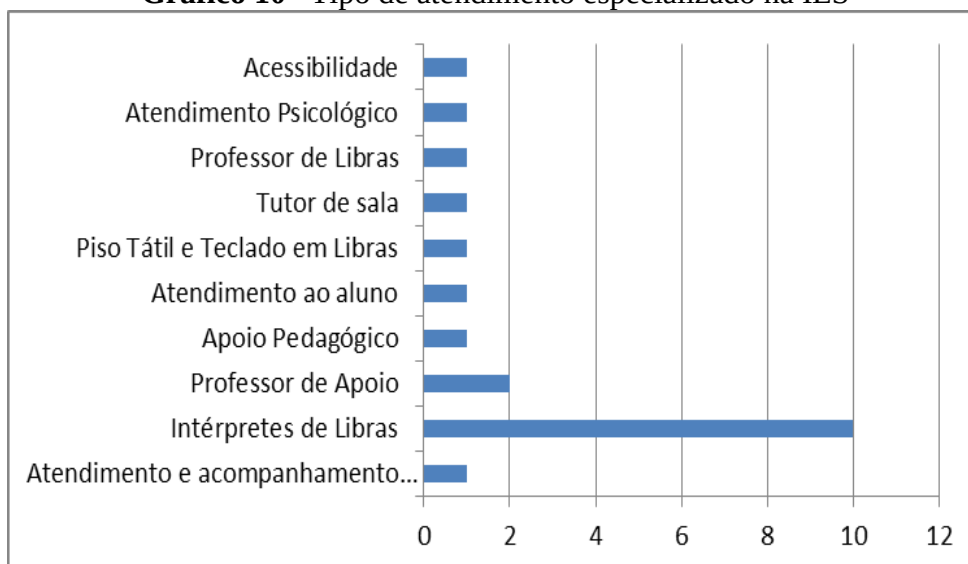


Gráfico 10 –Tipo de atendimento especializado na IES

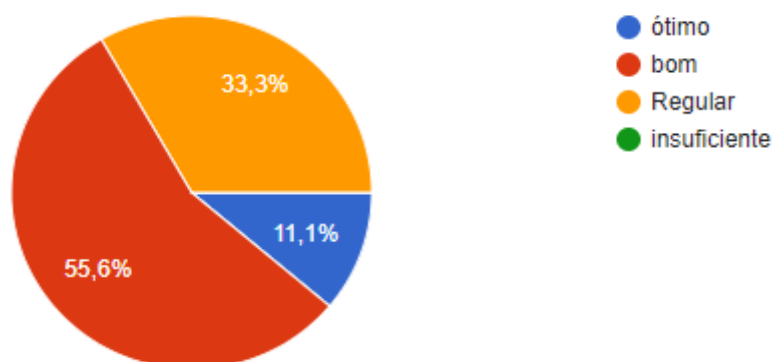


Sequenciamente, observa-se, no Gráfico 10, que dez (10) docentes responderam que a IES possui Intérprete de Libras e outros dois (2) que tem professor de apoio. Os demais tipos de atendimento foram citados somente uma vez e alguns inquiridos responderam mais de um tipo de atendimento.

4.2.7 Conhecimento acerca da Inclusão

No que se refere à questão 13, respeitante à avaliação “do seu conhecimento atual, sobre a Educação Inclusiva”, as respostas constam do Gráfico 11.

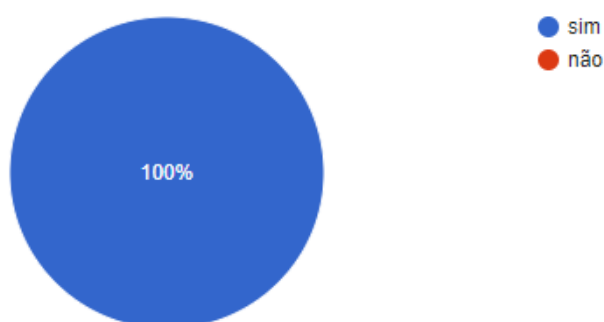
Gráfico 11 – Avaliação do seu conhecimento atual sobre Educação Inclusiva



Analisando o Gráfico 11, constata-se que 55,6% dos docentes avaliam com bom o seu conhecimento atual acerca da Educação Inclusiva, 33,3% avaliam com regular e outros 11,1% disseram ter um ótimo conhecimento sobre inclusão.

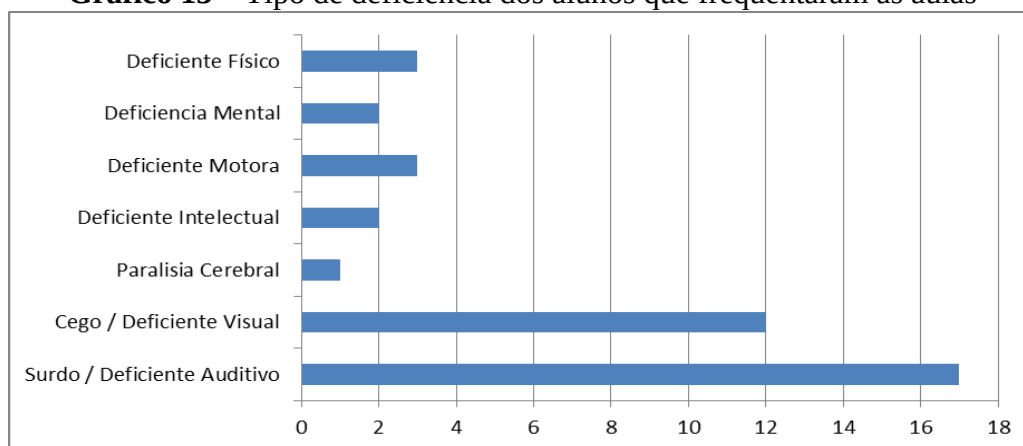
Relativamente à questão número 14, “Já teve algum estudante com deficiência em sua sala de aula, no curso de Pedagogia?”, apresenta-se o gráfico correspondente.

Gráfico 12 – Estudante(s) com deficiência em sua aula no curso de Pedagogia



De acordo com a visualização do gráfico anterior, todos os docentes já experienciaram ter nas suas aulas, do curso de Pedagogia, estudantes com deficiência.

Gráfico 13 – Tipo de deficiência dos alunos que frequentaram as aulas

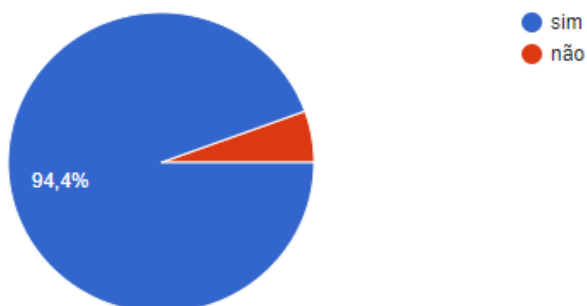


Dos docentes que responderam ao inquérito por questionário, dezassete (17) mencionaram que já ministraram aulas para surdos ou deficientes auditivos, doze (12) que já lecionaram para estudantes cegos ou deficientes visuais, três (03) relataram que tiveram estudantes com deficiência motora e deficiência física, dois (02) professores mencionaram deficiência mental e deficiência intelectual.

Por último, um professor indicou que teve uma estudante com paralisia cerebral.

No que se refere à questão número 15 do questionário “O tema inclusão tem sido contemplado no curso de Pedagogia em que leciona?”, os resultados constam do Gráfico 14.

Gráfico 14 – Tratamento do tema da inclusão no curso de Pedagogia que leciona



Dezassete (17) docentes (94,45%) responderam que o tema da inclusão tem sido contemplado no curso de pedagogia, e um docente (5,6%) respondeu que não tem sido abordado. Constata-se, por meio da matriz curricular da IES, o cumprimento da Lei n. 10.436/2002 em seu art. 10, que explicita a necessidade da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores. Como afirmado anteriormente, na análise do PPC do curso de pedagogia, observa-se que a IES tem outras disciplinas que abarcam a inclusão.

4.2.8. Condicionalismos e melhorias da inclusão na IES

Com o objetivo de identificar condicionalismos e melhorias na IES, relativamente à frequência e aprendizagem por pessoas com deficiência, na questão número 16 optou-se por usar a escala de Likert (nunca, raramente, algumas vezes, regularmente, sempre), tal como representado, na Tabela 9, por números (1, 2, 3, 4 e 5).

Tabela 9 – Condicionalismos e melhorias acerca da Inclusão na IES

	Respostas %				
	1	2	3	4	5
Adequações nos edifícios facilitadoras de acessibilidades físicas.	5,6	11,1	-	33,3	50,0
Motivação, suporte emocional e pedagógico no quotidiano escolar.	-	-	27,8	27,8	44,4
Trabalho colaborativo de acompanhamento do estudante, em equipa multidisciplinar.	-	11,1	27,8	27,8	33,3
Educação Inclusiva alicerçada em valores de cidadania.	-	5,6	11,1	38,9	44,4

Sobre condicionalismos e melhorias na IES em que os professores trabalham, e relativamente à frequência e aprendizagem por pessoas com deficiência, observa-se que o maior percentual foi de respostas “sempre”.

Efetivamente, 50% dos docentes responderam que existem adequações nos edifícios; 44,4% que há motivação e suporte emocional; 33,3% responderam que sempre existe trabalho colaborativo e 44,4% que sempre há educação inclusiva alicerçada em valores de cidadania.

4.2.9. Contribuição docente para o trabalho colaborativo

Relativamente à questão número 17, “Como professor(a), de que forma contribui para o trabalho colaborativo entre pares, relativamente a todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência que frequentam o curso de Pedagogia?”, os resultados constam da tabela que se segue.

Tabela 10 – Contribuição do professor para o trabalho colaborativo entre pares

Variável	Respostas %				
	1	2	3	4	5
Colaboro entre pares em reuniões de planeamento do curso de Pedagogia, tendo em conta a adaptação e flexibilização curricular.	5,6	11,1	16,7	38,9	27,8
Colaboro entre pares na elaboração de um plano de trabalho diferenciado, ajustado às necessidades do estudante com deficiência.	5,6	16,7	16,7	27,8	33,3
Colaboro entre pares no acompanhamento do estudante com deficiência, em equipa multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogos e interpretes de libras).	11,1	11,1	16,7	38,9	22,2
Colaboro entre pares na dinamização e concretização de projetos de e para todos os estudantes.	-	16,7	11,1	22,2	50,0
Colaboro entre pares na definição de critérios de avaliação do desempenho de todos os estudantes.	-	11,1	5,6	27,8	55,6
Colaboro entre pares na inclusão de estudantes com deficiência na instituição.	-	-	27,8	33,3	38,9
Colaboro entre pares em ações de Educação inclusiva, com a participação colaborativa da comunidade educativa.	-	5,6	27,8	38,9	27,8

Na Tabela 10 pode-se observar que 38,9% dos docentes inquiridos responderam que, regularmente, colaboram entre pares, em reuniões de planeamento do curso de Pedagogia e 33,3% sempre colaboram entre pares na elaboração de um plano de trabalho diferenciado, ajustado às necessidades do estudante com deficiência. Por sua vez, 38,9% dos professores regularmente colaboram entre pares, no acompanhamento do estudante com deficiência em

equipa multidisciplinar, 50% sempre colaboram entre pares na dinamização e concretização de projetos, 55,6% responderam que sempre colaboram entre pares na definição de critérios de avaliação do desempenho de todos os estudantes, 38,9% sempre colaboram entre pares, na inclusão de estudantes com deficiência na IES e, em igual percentual, 38,9% responderam que regularmente colaboram entre pares, em ações de Educação inclusiva.

Como reiteradamente afirmado na revisão da literatura, a colaboração entre pares impulsiona mais formação e desenvolvimento docente e melhores resultados dos discentes. Nas palavras da especialista Roldão (2007, p. 27): “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”.

4.2.10 Contribuição docente para a formação de todos os estudantes

Por último, quanto à questão número 18, “Como professor (a), de que forma contribui para a formação de todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência que frequentam a (s) disciplina (s) que leciona no curso de Pedagogia?”, os resultados constam da tabela seguinte.

Tabela 11 – Contribuição do professor para a formação de todos os estudantes

	Respostas				
	1	2	3	4	5
Perspectivo a formação integral dos estudantes, desde o planeamento curricular à concretização e avaliação.	-	5,6	5,6	33,3	55,6
Aplico a necessária flexibilização curricular, tendo em conta as necessidades de todos os estudantes.	-	-	-	27,8	72,2
Aplico metodologias ativas de ensino e aprendizagem.	-	-	16,7	27,8	55,6
Reforço a inclusão do estudante com deficiência na turma, incentivando as relações interpessoais.	-	-	5,6	27,8	66,7
Reforço a inclusão do estudante com deficiência na turma, incentivando dinâmica de trabalho de grupo.	-	-	-	33,3	66,7
Disponibilizo horário de atendimento presencial a todos os estudantes.	-	16,7	22,2	11,1	50
Disponibilizo atendimento online a todos os estudantes.	-	22,2	16,7	27,8	33,3

Evidencia-se, na Tabela 11, que o maior percentual de respostas foram “sempre” representado pelo número (5), sendo que 55,6% dos docentes possuem um olhar perspectivo a formação integral dos estudantes desde o planeamento curricular à concretização e avaliação, um número expressivo de docentes (72,2%) responderam que realizam flexibilização curricular levando em conta as necessidades de todos os estudantes, (55,6%) aplicam

metodologias ativas, em igual quantidade (66,7%) reforçam a inclusão do estudante com deficiência na turma e incentiva as relações interpessoais e incentivam dinâmica de trabalho de grupo, 50% disponibilizam horário de atendimento presencial a todos os estudantes e (33,3%) disponibilizam atendimento online a todos os estudantes.

É importante ressaltar que o professor não é o único que detem o conhecimento, os estudantes também aprendem entre si por meio de aprendizagem de grupos cooperativos que favorecem habilidades cognitivas e sociais. De acordo com Sá et al. (2008), observa-se que os docentes da IES estão sensíveis aos aspectos da inclusão e buscam contribuir para a formação do estudante típico e atípico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuem 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.”

Declaração de Salamanca (1994, p. 1)

Na atualidade, a inclusão de estudantes com deficiência, no Ensino Superior do Brasil, constitui um movimento social e uma realidade inquestionável, que se tem vindo a consolidar, não apenas ao nível das políticas educativas, mas em toda a escolaridade, implicando novas estratégias de ensino, e englobando todos os estudantes.

Efetivamente, a Educação inclusiva assenta em princípios de igualdade e justiça social, procurando integrar e harmonizar as diferenças sociais e individuais de cada criança e jovem, no decurso de um ensino e aprendizagem que valorize a diferença, a colaboração e a reflexão entre pares, e sobretudo a consciencialização do valor de cada um e de todos.

Atendendo ao aumento, nos últimos anos, de jovens estudantes com deficiência, em todos os ciclos e níveis de ensino, incluindo nas Instituições de Ensino Superior, este é um tema que tem suscitado discussões, pesquisas e teorizações, na tentativa de descortinar o quê e como fazer, que ações e estratégias selecionar, de maneira a proporcionar as melhores condições possíveis a estudantes com deficiência, no acesso e frequência de Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil.

Em conformidade, tem sido recorrente a reflexão sobre a formação contínua dos docentes do Ensino Superior, de modo a ser possível responder aos desafios decorrentes da inclusão de estudantes com deficiência, em contexto de sala de aula.

O ponto de partida constituiu a revisão da literatura, na assunção de que a inclusão implica mudanças maiores, adaptações arquitetónicas e pedagógicas, destinadas aos alunos com deficiência. A inclusão contempla um conjunto de práticas que direciona um olhar equitativo, para si e para o outro. A Educação inclusiva é um processo em que se amplia a

participação de todos os educandos, em um mesmo estabelecimento de ensino. Trata-se de uma reestruturação cultural, das práticas sociais e, sobretudo, das políticas vivenciadas nos ambientes educacionais. Na realidade, é uma abordagem humanística e democrática, que integra o indivíduo e as suas particularidades, tendo como finalidade o seu crescimento pessoal, a sua aprendizagem e inserção na sociedade. Como afirma Mantoan (2015, p. 83), “a inclusão implica pedagogicamente a consideração dos diferentes, em processos educacionais iguais para todos”.

Da escolha do tema às conclusões do estudo empírico

A seleção do tema, tal como delineado anteriormente, direcionou o desenho metodológico do estudo, realizado em uma IES.

Assim, e de modo a aprofundar as especificidades da inclusão de estudantes no Ensino Superior brasileiro, recordamos a questão de partida, que direcionou o presente estudo:

- **Como é concretizada a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia de uma IES privada do município de Aparecida de Goiânia?**

Em concordância, e no âmbito de uma pesquisa predominantemente qualitativa, foram aplicados inquéritos por entrevista a estudantes com deficiência e inquéritos por questionário a professores de um curso de Pedagogia. Desta maneira, foi possível responder à pergunta de partida de forma fundamentada, conjugando a análise de categorias dos inquéritos por entrevista, que foram aplicadas a 06 estudantes com deficiência, e a análise estatística dos inquéritos por questionário, que foram aplicados a 18 docentes do curso de Pedagogia.

No que concerne à análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES pesquisada, observou-se que a Instituição dinamiza ações que promovem os direitos humanos e a igualdade ético-racial, por meio de pesquisas em comunidades remanescentes de quilombos.

Há ainda a destacar que a IES disponibiliza, aos académicos, atendimento psicológico, psicopedagógico e massoterapêutico, com o objetivo de melhorar as relações interpessoais, bem como de superar as dificuldades de aprendizagem e fatores emocionais. Constata-se, por meio do inquérito por questionário, que muitos docentes apontaram que a IES sempre oferece motivação, suporte pedagógico e emocional aos estudantes, e que metade dos professores inquiridos identificam condicionalismos e melhorias nas adequações nos edifícios, que facilitam a acessibilidade dos deficientes.

Em triangulação com a análise efetuada, observou-se que alguns estudantes relataram ausência de valores de cidadania e inclusão na IES, incluindo a informação de uma estudante que realizava as suas avaliações (provas) nos corredores da IES. É certo que, devido à sua deficiência física (que compromete inclusive a parte motora), a instituição disponibilizava um profissional de apoio. Todavia, não havia um local adequado para realização da avaliação.

Quanto à eficácia do trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes, relativamente ao ensino e aprendizagem, e na perspetiva de estudantes com deficiência e professores, a maioria dos docentes afirma que sempre colaborou entre pares, na definição de critérios de avaliação do desempenho dos estudantes e ainda na elaboração de planos de trabalho diferenciados, ajustados às necessidades do estudante com deficiência.

No que concerne a flexibilização curricular, com adequação das metodologias de ensino e aprendizagem, visando uma Educação inclusiva, verifica-se que as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, Ações Psicopedagógicas, Cidadania e Educação Inclusiva e Tecnologias Assistivas contemplam a matriz curricular do curso de Pedagogia da IES. Em triangulação com os resultados dos questionários, observa-se que alguns inquiridos relatam a falta de adaptação de materiais e atividades. Em simultâneo, a maior parte dos docentes afirmou que aplica a necessária flexibilização curricular, tendo em conta as necessidades de todos os estudantes.

Limitações e potencialidades do estudo

As limitações do estudo decorrem do fato de a pesquisa ter sido aplicada a uma única Instituição de Ensino Superior, apesar de ter sido recorrente a triangulação de fontes e instrumentos, embora circunscrita às fronteiras do estudo de caso. De acordo com Gray (2012, p.138), o estudo de caso “possibilita a geração de diversas perspetivas”, e “a integração e comparação de diferentes perspetivas podem construir compreensão rica e detalhada sobre um contexto”.

Não obstante a limitação anteriormente explicitada, será concretizada a divulgação dos resultados e conclusões, no seio da comunidade educacional, e a nível estadual e municipal. Tal pode conduzir a uma reflexão mais aprofundada, por parte dos docentes, de forma a potencializar o trabalho colaborativo, focalizando a Educação inclusiva e valores de cidadania, a partir da análise das Leis em vigor e das responsabilidades de cada docente. De

acordo com Fullan e Hargreaves (2001), os docentes, bem como a cultura e clima da Escola, são peças importantes para o bom desenvolvimento do estudante com deficiência.

A pesquisa poderá ser alargada a outras IES, públicas ou privadas do município de Aparecida de Goiânia, de forma a recolher mais dados e aprofundar a análise, no âmbito municipal, com possível concretização de um artigo científico.

Percursos futuros de pesquisa

Em suma, é evidente a mudança de práticas na Instituição de Ensino Superior em análise, quer a nível de atendimento de estudantes com deficiência, quer a nível de práticas em sala de aula. Não obstante alguns condicionalismos, triangulando as perceções dos participantes no estudo, professores e estudantes, as mesmas convergem na referência a melhorias, muito embora ainda haja todo um caminho a percorrer, para alcançar mais igualdade e qualidade de ensino e aprendizagem, em relação aos estudantes com deficiência.

Ainda no que diz respeito a pesquisas futuras, seria importante realizar um estudo que focalizasse a matriz curricular de outros cursos de bacharelado e licenciatura, a fim de analisar se existem disciplinas que abarcam a inclusão nestas áreas. Sem esquecer que é urgente mais formação contínua dos professores, bem como o reforço do trabalho colaborativo, a fim de ultrapassar as dificuldades quotidianas, que decorrem das especificidades contextuais da IES e do perfil destes estudantes. E essa formação deverá ancorar em políticas públicas que, efetivamente, contemplem estratégias que otimizem a Educação inclusiva no Ensino Superior.

Para finalizar, recordamos, mais uma vez, que, de acordo com Sasaki (2010, p.167), a inclusão nos diversos espaços de convivência significa que a sociedade “deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência”, para que, efetivamente, o desenvolvimento e a inclusão ocorram em todas as fases e aspectos de sua vida.

Por tudo isto, não poderíamos deixar de referir o total apoio e abertura da IES em análise, que nos facilitou o percurso investigativo, possibilitando o aprofundamento de caminhos de Educação inclusiva. Sem este apoio, a pesquisa efetuada não poderia chegar a bom porto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- APA. American Psychiatric Association. (2015). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5*. (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- AMPID. (2019). *Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência*. Site oficial da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala
- Andrade, T. C & Araújo, A. S. (2018). *Educação no Brasil: Questões de história, política, cultura, tecnologia*. Goiânia, Editora Kelps.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blattes, R. L. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais* (2ª ed.). Brasília: MEC, SEES:
- Bock, A. M. B, Teixeira, M.L.T, Furtado, O. (2008). *Psicologia: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. (14a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bock, A. M. B, Teixeira, M.L.T, Furtado, O. (2018). *Psicologia: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. (15a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Villegas, E. L., & Gonçalves, T. (2017). Desafios Institucionais à Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Rev. Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31.
- Campos, J., Pedroso, C., & Rocha, J. (2013). *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Batatais: Claretiano.
- Carlioni, F. A., & Andrade, T. (2018). *Inclusão, Educação e Sociedade*. Goiânia: Ed. Mundial Gráfica.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, 27, 93-99.
- Coimbra, M. N., Martins, A., Pinto, I., & Serradas, R. (2015). Ser ou não ser professor reflexivo: uma questão de formação e desenvolvimento profissional docente. *Atas do I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*,

- Universidade Católica Portuguesa, Porto (vol.II, pp. 969-980). Acedido em 7 de abril de 2019, em http://www.fe:porto.uc:pt/sites/default/files/files/FEP/ATAS_VOL_II.pdf
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: O Ensino Superior, da colônia à era Vargas* (3.^a ed.). São Paulo: Editora UNES. Acedido em 7 de abril de 2019, em <https://books.google.com.br/books?id=Y9AjCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O Processo de Adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Saraiva (12a ed.). São Paulo: Cortez.
- Diniz, M. (2012). *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais: avanços e desafios*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Duarte, E., Rafael, C., Filgueiras, J., Neves, C., & Ferreira, M. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (2), 289-300.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Fernández, A. (2011) *A inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família*. Artmed, Porto Alegre – RS.
- Ferrari, M. A. L., & Sekkel, M. C. (2007). Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647.
- Ferreira, R. M. T. G. (2015). *Inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goessler, D. C. B. (2014). Inclusão no Ensino Superior: O que revelam os Microdados do Censo da Educação Superior no Período 2009-2012. *X ANPED Sul*, Florianópolis, 1-16.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista* (2^a ed.). São Paulo: Ed. Plexus.

- Gomes, A L. L., Fernandes, A. C., Batista, C. A. M., Salustiano, D. A, Mantoan, M. T. Eglér & Figueiredo, R.V. (2005). *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*. Brasília, DF: MEC / SEED / SEES.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-209.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no Mundo Real* (2.^a ed.). Porto Alegre: Editora Penso.
- História, Ciências, Saúde – Manguinhos. *Historiador estuda acervo do Asilo São Vicente de Paulo, em Goiás*. Acedido em 8 de janeiro de 2019, em <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/historiador-estuda-acervo-do-asilo-sao-vicente-de-paulo-em-goias/>.
- Krause, R. F. (2004). Hans Eberwein: crítica ao conceito de educação especial e integração como uma tarefa do sistema de ensino e da escola. *Rev. Educação Especial*, 23, 1-10.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F., & Veiga, C. G. (2003). *500 anos de educação no Brasil* (3.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2.^a ed.). São Paulo: Moderna.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica* (7.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (6.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M. J. S (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.
- Milanez, M. A. S. (2016). *Políticas Públicas Educacionais e Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional).
- Mitter, Peter. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

- Monteiro, R. M. C. (2016). *A Inclusão das Pessoas com Deficiência: Educação no Ensino Superior Brasileiro*. (Dissertação de Mestrado em Educação).
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125-143. Recuperado: 21 set. 2016.
- Muszkat, M. (2011). *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*. São Paulo: Cortez.
- Nascimento M. I. C. (2015). *DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. American Psychiatric Association, tradução. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Neto, E. (2014). Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 83-107. Acedido em 8 de janeiro de 2019, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13(2), 307-316.
- Paín S. (1991). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira M. M. (2006). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*. *Unirevista*, 1(2), 1-6.
- Pessini, M. A., Silva, R. O. S & Silva, V. O. S. (2007). *Compreendendo as experiências dos alunos com Necessidades Especiais no Ensino Superior*. Akropolis, Umuarama, 15(1-2), 19-24.
- Poker, R. B., Valentim. F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, Número Especial, 127-134.
- Porto, O. (2011) *Psicopedagogia Institucional: Teoria, prática e assessoramento psicopedagógico* (4.ª ed.). Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Programa INCLUIR. Acedido em 8 de janeiro de 2019, em <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>
- Ramalho, M.N., & Carneiro, M.A.B. (2008). A Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Estadual da Paraíba: Aspectos Dessa Experiência. *Rev. Teias*, 9 (18), 110-116.

- Rechico, C. F., & Freitas, V. G. G. UFRR e o Programa Incluir: Uma parceria na inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior. *Rev. ACTA geográfica*, 2(3), 131-138.
- Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981. *Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas*. Acedido em 29 de dezembro de 2018, em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no trabalho dos professores. *Noesis I*, 71, 24-29.
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão, Construindo uma sociedade para todos* (8a ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2005). *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* São Paulo, 12-16.
- Sá, M. M, Valle, B. B. R., & Delou, C. M. C. (2008). *Introdução à Psicopedagogia*. (2a ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES. Coimbra.
- Schirmer, C. R, Browning, N, Bersch, R., & Machado, R. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília, DF: MEC / SEED / SEES.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia: um novo e complexo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, F. G., Menezes, H. C. S., & Oliveira, D. A. (2013). Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. *EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, 135-153.
- Silva, O. M. (1987). *A Epopeia Ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.
- Silva, S. S. L. (2009). Conhecendo a dislexia e a importância da Equipe Interdisciplinar no Processo de Diagnóstico. *Rev. Psicopedagogia*, 26(81), 470- 475.
- UNB. Universidade de Brasília. Recuperado a partir de <http://acessibilidade.unb.br/>. Acedido em 16 de abril de 2019.

- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre. Editora: Bookmam.
- Valdez, D. (2003). *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Veer, R. V. D, & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese* (4.^a ed.) São Paulo: Loyola.
- Vygotsky, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e pesquisa*, São Paulo, 37(4), 861-870.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Aviso Circular nº 277 / MEC / GM. Recuperado a partir de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 23 abr. 2019.
- Brasil. Constituição (1967) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm
- Brasil. (1969). Emenda Constitucional nº 1, de 1969. *Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967*. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (1981). *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Recuperado a partir de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em 27 dez. 2018.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 5 de dezembro. Brasília. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 jan. 2019.
- Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 79
- Convenção de Genebra I. (1949). Recuperado a partir de http://www.mps:m:br/portal/page/portal/cao_civel/normativa_internacional/Sistema_O NU/DH.pdf. Acesso em 27 dez. 2018.
- Convenção Europeia dos Direitos do Homem. (1950). Recuperado a partir de https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf. Acesso em 27 dez. 2018.

- Convenção Americana dos Direitos Humanos (1969). Recuperado a partir de https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 27 dez. 2018.
- Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (2001). Convenção da Guatemala, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Recuperado a partir de http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala. Acesso em: 27 dez. 2018.
- Convenção sobre os Direitos da Criança (2004). Recuperado a partir de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 27 dez. 2018.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2006). Recuperado a partir de http://www.mpggo.m:br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em 27 dez. 2018.
- Diretrizes Curriculares Nacionais. (2006). Parecer 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2016. Recuperado a partir de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf
- Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928. *Regula a criação de universidades nos Estados*. Recuperado a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-republicacao-84998-pl.html>. Acesso em 15/01/2019.
- Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Recuperado a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 jan. 2019.
- Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Recuperado a partir de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93481-29-outubro-1986-444057-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 jan. 2019.
- Decreto nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986. *Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências*. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 23 abr. 2019 – página única.

- 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. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm
- 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. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- 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*. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04 mar. 2019.
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em 15 jan. 2019.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei nº 6.019, 3 de janeiro de 1974. *Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências*. Presidência da República, Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6019.htm

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) Recuperado a partir de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 25 dez. 2018.
- Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Recuperado a partir de http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13456.hm
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.* Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 12 set. 2019.
- Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003. Reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.690.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado a partir de <http://portal.ine.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em 24 dez. 2018.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado a partir de http://download.ine.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em 24 dez. 2018.
- Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Recuperado a partir de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 25 dez. 2018
- PDI. (2017). Plano de Desenvolvimento Institucional. (2017-2021).
- PPC. (2016). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Licenciatur. Corpo Gestor da Faculdade Alfredo Nasser.

Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Recuperado a partir de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em 23 abr. 2019

Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Recuperado a partir de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

ANEXOS

Anexo 1

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

Período	Disciplinas	Créditos	Estágio	Teoria	Prática	Totais
1º	História da Educação I	04	-	60	20	80
	Sociedade, Cultura e Infância	04	-	60	20	80
	Língua Portuguesa	03	-	60	-	60
	Tecnologias da Comunicação na Educação	03	-	60	-	60
	Didática I	04	-	60	20	80
Somatórios		18	-	300	60	360
2º	Filosofia geral e da Educação	03	-	50	10	60
	Didática II	04	-	60	20	80
	Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem	04	-	60	20	80
	História da Educação II	04	-	60	20	80
	Eletiva	03	-	60	-	60
Somatórios		18	-	290	70	360
3º	Currículos e Programas	03	-	50	10	60
	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	-	60	20	80
	Leitura e Produção de Texto	03	-	60	-	60
	Sociologia Geral e da Educação	03	-	60	-	60
	Planejamento e Avaliação Educacional	03	-	60	-	60
Somatórios		16	-	290	30	320
4º	Fundamentos Metodológicos da Alfabetização	04	-	60	20	80
	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica	03	-	50	10	60
	Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira	03	-	50	10	60
	Fundamentos Metodológicos de Artes e Educação	04	-	60	20	80
	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Geografia	04	-	60	20	80
Somatórios		18	-	280	80	360
5º	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática	04	-	40	40	80
	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências	04	-	40	40	80
	Metodologia do Trabalho Científico	03	-	60	-	60
	Estágio Supervisionado na Educação Básica I	06	120	-	-	120
	Fundamentos Metodológicos do Ensino de História	03	-	30	30	60
Somatórios		20	120	170	110	400
	Fundamentos Metodológicos de Jovens e Adultos – EJA	04	-	60	20	80

6º	Pesquisa Educacional I	03		54	06	60
	Fundamentos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	04	-	60	20	80
	Educação Inclusiva e tecnologias Assistivas	03	-	30	30	60
	Estágio Supervisionado na Educação Básica II	06	120	-	-	120
Somatórios		20	120	204	76	400
7º	Pesquisa Educacional II	04	-	60	20	80
	Princípios e Métodos da Gestão Educacional	04	-	60	20	80
	Cidadania	03	-	60	-	60
	Ações Psicopedagógica	04		60	20	80
	Estágio Supervisionado na Educação Básica III	05	100	-	-	100
Somatórios		20	100	240	60	400
8º	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	09	-	180	-	180
	Empreendedorismo	03	-	60	-	60
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	04	-	60	20	80
	Estágio Supervisionado na Educação Básica IV	05	100	-	-	100
	Eletiva	03	-	60	-	60
Somatórios		24	100	360	20	480
Atividades Complementares		-			-	200
Total de Horas		154	440	2134	506	3280

APÊNDICES

Apêndice 1

Parecer Consubstanciado do CEP

FACULDADE ALFREDO
NASSER



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM APARECIDA DE GOIÂNIA

Pesquisador: SARAH GONCALVES BARROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13176519.0.0000.8011

Instituição Proponente: FACULDADE ALFREDO NASSER LTDA - ME

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.595.474

Apresentação do Projeto:

A autora da pesquisa desenvolve uma introdução com levantamentos históricos e embasamento teórico pertinentes ao trabalho acadêmico.

Objetivo da Pesquisa:

Divididos em objetivo primário e secundário, a seção de objetivos apresentar metas claras para a investigação proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora reconhece que qualquer pesquisa implica riscos. Propõe lidar com o problema de duas formas: (1) pelo esclarecimento aos sujeitos da pesquisa sobre a importância da pesquisa; (2) pela oferta de atendimento psicológico, se necessário.

Sobre os benefícios, a autora declara o objetivo de seu estudo: produzir uma dissertação de mestrado e publicações dos achados na pesquisa para fins de contribuição ao conhecimento do tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está satisfatoriamente delineada e explanada no texto do projeto e no documento informações básicas.

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas

Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS

CEP: 74.905-020

UF: GO

Município: APARECIDA DE GOIANIA

Telefone: (62)3094-9494

E-mail: cep@unifan.edu.br

FACULDADE ALFREDO
NASSER



Continuação do Parecer: 3.595.474

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta o projeto na íntegra, folha de rosto, informações básicas e TCLE.

O TCLE esclarece como os dados serão usados (dissertação, publicações, palestras), quem terá acesso aos dados (pesquisadora, orientador), informa ao participante seu direito de recusa ou desistência, apresenta os dados de contato da pesquisadora, e garante a confidencialidade e privacidade do sujeito da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende as solicitações.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora atendeu as recomendações feitas em outra relatoria e fez as devidas adequações.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283598.pdf	12/07/2019 15:30:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/07/2019 15:30:13	SARAH GONCALVES BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/07/2019 15:29:08	SARAH GONCALVES BARROS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/04/2019 19:24:38	SARAH GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020
UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

FACULDADE ALFREDO
NASSER



Continuação do Parecer: 3.595.474

APARECIDA DE GOIANIA, 24 de Setembro de 2019

Assinado por:
Paulo Reis Esselin de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020
UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

Página 03 de 03

Apêndice 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante,

Você está convidado (a) para participar da pesquisa **Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior em Aparecida de Goiânia**, desenvolvida por **Sarah Gonçalves Barros** pesquisadora responsável, discente de Mestrado em Educação da Universidade Lusófona do Porto, Portugal, sob orientação da Professora Dra. Maria de Nazaré Castro Coimbra.

O objetivo central do estudo é: Analisar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, na perspectiva de estudantes com deficiência e docentes do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

O convite a sua participação se deve à seleção de ingresso no Ensino Superior através do contingente especial. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE.

A sua participação consistirá em responder a questões de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada e filmada se houver autorização do (a) entrevistado (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e do questionário trinta minutos.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de proporcionar à sociedade, levantamento de dados acerca do processo de inclusão no Ensino Superior.

Toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Os riscos ou desconfortos ocasionados ao longo da entrevista, são danos emocionais e constrangimento.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante e outra para o (a) pesquisador (a).

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Sarah Gonçalves Barros

sarah@unifan.edu.br, telefone (62) 98594-9942, endereço: Avenida Abel Soares de Castro, quadra 448 lote 07 – Bairro Faicalville – Goiânia – GO.

Declaro estar participando da pesquisa como interprete de Libras e, de acordo com o código de ética do interprete de Libras, artigo 1º. “O interprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral,

Sarah Gonçalves Barros - Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em Aparecida de Goiânia, Brasil

honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele”.

Autorizo o uso de minha imagem, constante na filmagem da pesquisa acima mencionada, com o fim específico de interpretar o entrevistado (surdo), sem qualquer ônus para a pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do Sujeito da Pesquisa (assinatura)

Goiânia,

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Faculdade Alfredo Nasser
Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br
Aparecida de Goiânia – Goiás

Apêndice 3

Inquérito por Questionário a Professores do Curso de Pedagogia

O presente questionário tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre as percepções de **professores**, relativamente à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão as regras de anonimato e confidencialidade de um estudo científico. **Obrigada pela participação.**

Instruções:

Assinale no(s) espaço(s) da(s) resposta(s) que pretenda dar, completando-as com informações adicionais ou dando resposta extensiva, sempre que solicitado.

A – IDENTIFICAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Idade: _____
3. Escolaridade: Pós Graduação () Mestrado () Doutorado () Pós Doutor ()
4. Tempo de conclusão de Formação/ Titularidade:
4.1. Instituição Formadora: _____
5. Instituição em que atua: _____
6. Tempo de experiência em docência: _____
7. Há quanto tempo ministra aulas no curso de Pedagogia ? _____
8. Possui formação especializada em Educação Especial / Inclusão? () Sim () Não
8.1. Se sim, indique qual _____
9. Possui formação de curta duração em Educação Especial / Inclusão? () Sim () Não
9.1. Se sim, indique qual _____

B - INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Assinale a sua resposta em cada afirmação:

10. Conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em que leciona?
10.1- Como avalia o Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em que leciona, relativamente à Educação inclusiva, cidadania e direitos humanos?
Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente ()
11. Como avalia a dinâmica da sua Instituição, quanto à inclusão de estudantes com deficiência?
Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente ()

12.A Instituição em que leciona possui atendimento especial para pessoas com deficiência?

Sim () Não ()

Se sim, qual é o tipo de atendimento? _____

13.Como avalia o seu conhecimento atual acerca da Educação inclusiva?

Ótimo () Bom () Regular () Insuficiente ()

14.Já teve algum estudante com deficiência em sua sala de aula, no curso de Pedagogia?

Sim () Não ()

14.1.Se sim, que tipo de deficiência?

15. O tema inclusão tem sido contemplado no curso de Pedagogia em que leciona ?

Sim () Não ()

16.Identifique condicionalismos e melhorias na sua Instituição, relativamente à frequência e aprendizagem por pessoas com deficiência.

Assinale a sua resposta em cada afirmação:

16.1 – Adequações nos edifícios facilitadoras de acessibilidades físicas.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

16.2 - Motivação, suporte emocional e pedagógico no quotidiano escolar.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

16.3 – Trabalho colaborativo de acompanhamento do estudante, em equipa multidisciplinar.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

16.4 – Educação Inclusiva alicerçada em valores de cidadania.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.Como professor(a), de que forma contribui para o trabalho colaborativo entre pares, relativamente a todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência que frequentam o curso de Pedagogia?

Assinale a sua resposta em cada afirmação:

17.1 - Colaboro entre pares em reuniões de planeamento do curso de Pedagogia, tendo em conta a adaptação e flexibilização curricular.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.2 - Colaboro entre pares na elaboração de um plano de trabalho diferenciado, ajustado às necessidades do estudante com deficiência.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.3 - Colaboro entre pares no acompanhamento do estudante com deficiência, em equipa multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogos, interprete de libras).

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.4 - Colaboro entre pares na dinamização e concretização de Projetos de e para todos os estudantes.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.5 - Colaboro entre pares na definição de critérios de avaliação do desempenho de todos os estudantes.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.6 - Colaboro entre pares na inclusão de estudantes com deficiência na Instituição.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

17.7 - Colaboro entre pares em ações de Educação inclusiva, com a participação colaborativa da comunidade educativa.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18. Como professor (a) de que forma contribui para a formação de todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência, que frequentam a (s) disciplina(s) que leciona no curso de Pedagogia?

Assinale a sua resposta em cada afirmação:

18.1 - Perspectivo a formação integral dos estudantes, desde o planeamento curricular à concretização e avaliação.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.2 - Aplico a necessária flexibilização curricular, tendo em conta as necessidades de todos os estudantes.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.3 – Aplico metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.4 – Reforço a inclusão do estudante com deficiência na turma, incentivando as relações interpessoais.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.5 - Reforço a inclusão do estudante com deficiência na turma, incentivando dinâmicas de trabalho de grupo.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.6 - Disponibilizo horário de atendimento presencial a todos os estudantes.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.7 - Disponibilizo atendimento *online* a todos os estudantes.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

18.8 - Asseguro as condições necessárias ao sucesso educativo de todos os estudantes.

Nunca () Raramente () Algumas vezes () Regularmente () Sempre ()

Apêndice 4

Guião do Inquérito por Entrevista a Estudantes com Deficiência

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Entrevistado (ª) Nº:

Sexo: Masculino () Feminino ()

1. Qual é o seu tipo de deficiência?

1.1. É uma deficiência congénita ou adquirida?

Se adquirida, como aconteceu e o que mudou na sua vida?

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2. O que significa, para si, ser deficiente?

3. Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento.

6. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

7. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia?

8. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

9. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

10. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

11. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

12. Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

13. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

14. Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

15. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

16. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?
17. Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.
18. Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?

Apêndice 5

Transcrição das Entrevistas a Estudantes com Deficiência do Curso de Pedagogia

Entrevistado (a) Nº: 01

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1. Qual é o seu tipo de deficiência?

A minha deficiência é auditiva, minha mãe estava grávida, deu rubéola.

1.1 É uma deficiência congênita ou adquirida?

É uma deficiência congênita, foi durante a gestação.

1.2 Como aconteceu? O que a deficiência mudou na sua vida?

Há algum tempo atrás eu sofri bastante, mas a escola era particular, mas não tinha interprete, então a professora só mostrava, conversava, eu não conseguia entender, minha nota sempre foi baixa, eu não entendia nada de nenhuma disciplina, mas com o passar do tempo a minha mãe percebeu que as notas sempre estavam baixas, minha mãe sempre reclamando, foi aí que minha mãe conseguiu me mudar para outra escola, consegui acesso ao interprete, consegui ter uma evolução e consegui entender todas as disciplinas.

1.3 Quando foi detectado o problema na audição? Na Infância? Ao nascer?

Eu não lembro não! Mas quando eu tinha mais ou menos quatro para cinco anos , minha mãe veio a perceber, que começou a falar, me chamar e eu não respondia esses comandos, minha mãe gritava, falava ...⁵ me levou ao médico em um fonoaudiólogo, fez os exames, e o médico disse que eu precisava usar o aparelho porque era deficiente, sempre usei o aparelho.

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2. O que significa, para si, ser deficiente?

Bom! Hoje, eu tenho orgulho de ser deficiente, qualquer deficiência tem suas limitações, mas acho que foi Deus que me deu essa deficiência, eu tenho orgulho de ser surda, não tenho dificuldade alguma.

3. Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

Acho que nunca pensei, se eu não fosse surda! Sempre fui deficiente, então nunca tive esse “sonho”.

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

Uma das limitações é por que as pessoas utilizam mais a voz do que a Libras e isso me atrapalha bastante, acho que é uma das condições que me deixa mais limitada.

⁵ Sinal de reticências foi adotado para descrever as pausas nas falas dos entrevistados.

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento.

Sim. Já aconteceu. Por exemplo, no ENEM eu não conseguia passar, sempre reprovava nas notas do ENEM, porque não tinha acessibilidade, não tinha interpretação.

- 5.1 No caso do ENEM, mesmo que você informasse no momento da inscrição que era deficiente não tinha apoio, interprete?

É na época que eu fiz não tinha, na sala às vezes eu esperava o interprete, pedia um interprete, sempre na inscrição eu colocava, olha! Eu preciso de um interprete pra ajudar, mas quando fui fazer a prova e esperava, o interprete não aparecia. Agora não! Agora eu percebo que mudou, tem interprete. Eu acredito que em 2015, 2016, mais ou menos, eu não sei mais o período exato.

6. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

Sim, eu sinto que eles me apoiam bastante, eu sinto esse carinho deles para comigo.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

7. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia?

Olha, eu escolhi o curso de pedagogia, porque eu já trabalhava na escola e eu tinha vontade muita de aprender pedagogia e ter experiência de querer aquele conhecimento, pra mim fazer algumas mudanças para os meus alunos surdos que eles precisavam. Pra eles aprenderem português, outras disciplinas, eu não queria que eles ficassem no prejuízo, eu queria que meus alunos se alavancassem no conhecimento, assim como os ouvintes. Foi por isso que escolhi o curso de pedagogia.

8. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

Olha, no ensino médio eu estava estudando e quando eu sai do ensino médio e entrei na faculdade eu senti bastante orgulhosa de mim mesmo, por ter conseguido entrar na faculdade.

9. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

No momento da minha adaptação, eu senti bastante mudança. Até o meu conhecimento, meu pensamento, minha vida, aqui eu sofri uma mudança desde o primeiro período.

9.1 Logo nos primeiros dias da faculdade, foi disponibilizado o interprete, ou você teve que passar por algum procedimento para conseguir esse profissional?

Olha, eu pedi o interprete sim na época, demorou um pouco até eles contratarem o interprete, mas logo que eles contrataram eu fiquei bastante feliz pela inclusão que eles fizeram para com a minha pessoa.

9.2 Qual período do curso de pedagogia você se encontra?

6º Período

10. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

Olha! Aconteceu algumas vezes das pessoas me rejeitarem, não se colocarem no meu lugar. Mas nunca falei nada, sempre deixei pra lá, nunca fui lá reclamar e discutir com a pessoa, eu sempre agi com naturalidade com essa questão.

10.1 Como é sua relação com os alunos em sala de aula? Com relação aos grupos, seminários etc?

Sim, meu relacionamento com os alunos é sempre bom, eles sempre me aceitaram é uma comunicação bastante boa entre nós.

11. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

Eu sinto bastante incluída sim, alguns alunos se afastam de mim, outros não querem manter contato, mas eu vejo que eles são assim é o jeito deles, eu não posso reclamar, mas com outros alunos sim, eu consigo me relacionar, fazer trabalhos, seminários juntos, mas quando eu vejo que tem algum problema, que eles não gostam da minha presença eu evito, eu me afasto um pouco deles.

12. Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

Já! Eu já senti algumas limitações na hora de fazer algumas atividades.

12.1 Que tipo de limitação ?

Depende da disciplina né!? Às vezes tem alguns vídeos, eu peço para o professor: por favor professor! Coloque legenda, eu preciso ver a imagem e às vezes o interprete tá interpretando porque não tem legenda, aí eu fico confusa, olho para o interprete, olho para o vídeo, eu sinto um pouco limitada, eu perco algum conteúdo que o vídeo está passando, por isso eu peço para o professor colocar a legenda que fica mais fácil.

13. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

Sim. Eu tenho livre acesso aqui dentro, consigo adquirir esses materiais com facilidade. Olha! Às vezes faltam alguns materiais de pedagogia, às vezes até para o meu aprendizado, falta alguma coisa pra melhorar.

- 14.** Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

Sim, eu percebo que algumas atividades, algumas disciplinas precisam de um pouco mais de adaptação, faltam alguns professores adaptarem pra mim. Um exemplo, algumas disciplinas precisam mostrar algumas figuras, imagens para ter uma melhor compreensão do assunto, um vídeo, ficam só na teoria e eu não consigo entender.

Exemplo: falta o professor ajudar alguns alunos, que eles possam entender sobre acessibilidade né! Os surdos, as pessoas com deficiência, precisam de algum tipo de adaptação, porque senão, não consegue. Na prova a pessoa que é cega, como ele vai conseguir? Precisa de um apoio, pois como ele vai fazer a própria prova, os surdos também sentem dificuldade na hora de realizar algumas provas, neste momento os professores precisam fazer adaptações.

- 15.** Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

Olha totalmente não! Às vezes sinto que os alunos me aceitam, muitas vezes eles me tiram, por causa de algum problema, eu acabo deixando pra lá! Mas eu já me dou bem com a situação, isso não me atrapalha. Já aconteceu algumas vezes ficar abalada, hoje tô mais tranquila, se tem problema eu deixo pra lá, evito pra não criar trauma, daí eu me afasto um pouco.

- 16.** Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?

Sim, os professores me aceitam totalmente né? Mas às vezes eu prefiro ficar sozinha.

- 15.1** Se você tiver alguma dúvida de conteúdo, tem liberdade para perguntar para o professor?

Sim sempre quando eu tenho dúvida eu consigo levantar a mão e fazer algum questionamento sem problema algum.

- 15.2** E, se o interprete não estiver presente na sala de aula, por um motivo ou outro não pode comparecer, algum professor fará alguma intervenção a fim de alcançar o aprendizado do aluno?

Sim. Se o interprete falta eu sinto bastante dificuldade, parece que eu fico perdendo tempo dentro da aula né! Porque o professor fica só escrevendo no quadro, eu não entendo nada, eu sento junto com outra aluna, fico olhando o caderno dela, aí eu sinto bastante dificuldade. Aí os professores me chamam, se eu não tiver entendido eles explicam novamente.

- 17.** Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.

Eu acho que mais ou menos, não seja totalmente, mas eles valorizam sim, boa parte.

- 17.1** Tem alguma coisa a mais que você gostaria de sugerir?

Sim. No momento da inscrição que tivesse um interprete.

- 18.** Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?

Olha eu percebo que nas festas que acontecem na faculdade, não há informação sobre inclusão. Eu percebo que deve ser mais explicitado para os alunos.

- 19.** Tem algo mais que você queira relatar? Não!

Entrevistado (a) Nº: 02

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1. Qual é o seu tipo de deficiência?

É ... ⁶eles falam que é TDAH, mas o diagnóstico do médico é Icterícia, que é aquela doença que nasce amarelinho, só que aí o médico não colocou eu após o nascimento na incubadora, só fui colocada depois de 10 dias, aí lesionou uma parte do cérebro que atingiu a coordenação motora.

É uma deficiência congênita ou adquirida?

Se adquirida, como aconteceu e o que mudou na sua vida?

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2. O que significa, para si, ser deficiente?

Nunca foi um obstáculo, eu sempre coloquei ela em último lugar, porque na vida a gente não pode colocar ela na frente, mas no começo foi bem difícil, porque cê via os colegas andando e cê queria andar e não podia, então no começo foi bem difícil.

2.1 você demorou muito para andar?

Demorei. Demorei oito anos, fiquei oito anos na cadeira de rodas.

3. Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

Eu acho que sim.

3.1 Tem alguma coisa que a deficiência te impede de fazer?

Arrumar tipo, tirar uma carteira de motorista, eu sei que é possível , mas é mais restrito

⁶ Sinal de reticências foi adotado para descrever as pausas nas falas dos entrevistados.

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

Eu acho que não.

4.1 Como foi seu processo escolar?

Muitas das vezes tinha escola que eu ia que não tinha suporte para cadeira, tinha suporte estudantil, mas não tinha suporte para o físico. (suporte no sentido de apoio). Aí eu tive que sair da escola para outra, aí essa adaptação de apoio de escola foi muito complicado.

4.2 – Quem te levava para a escola?

Meu pai me levava de carro.

4.3 – Você conseguia escolas próximas à sua casa?

Então sempre a que ficava mais próxima, não tinha o recurso da cadeira, aí eu sempre estudei mais longe.

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento.

Não.

6. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

Sim. Eles nunca deixaram que eu caísse, que eu fraquejasse, por um momento da minha vida, por um momento da minha vida, quando eu terminei o ensino médio, que eu fiz o ENEM, eu não tive uma nota boa na redação por causa do tempo, não deu tempo aí eu fiquei muito frustrada, porque eu tinha fazido cursinho e tal, aí eu fiquei muito frustrada, porque eu mesma caí com tudo e meus pais sempre me levantando, jogando para cima, dizendo que eu ia conseguir entrar, aí acabou que eu criei uma coragem, porque eu via muito vídeo na internet, isso começou a me inspirar, porque eu estava muito frustrada comigo mesmo, então isso, por um tempo éeee um ano, que eu fiquei parada, ficava só em casa, dentro do quarto, não queria sair pra nada.

6.1 Você chegou a fazer acompanhamento psicológico?

Sim, um ano.

6.2 No caso do ENEM, você não teve o apoio?

Eu tive o apoio, só que o tempo, que não deu. Eu acho que para o deficiente físico, ou intelectual, eles precisam mais de tempo pra fazer o ENEM.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

7. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia?

Ah eu sempre gostei de criança, eu sempre gostei de cuidar de criança. Eu tinha um objetivo de fazer medicina, especializar em pediatria, só que aí, uma vez uma menina com a mesma deficiência que a minha, ela terminou a faculdade, terminou a especialização dela, só que aí quando ela foi exercer, eles não deixaram. Ela tinha o diploma e não pode exercer. Aí eu desisti, e fui procurar outro curso,

que tinha haver com criança, aí eu descobri a pedagogia, que eu fui pesquisar tinha muitos deficientes na área, atuando e eu tô gostando, tô gostando muito, estou no terceiro período.

8. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

*Houve muita diferença, porque o ensino médio, ele te prepara para um futuro melhor, mas ele não te prepara, para o que você vai ser, então às vezes a gente pega alguma matérias meio complicadas, tipo sociologia, não tem nada haver, história. Português foi muito importante, mas não foi tão importante, porque nós pegamos uma matéria de produção de texto (na Faculdade) que foi *pank*.*

9. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

No começo foi meio complicado, eu vim aqui antes de começar as aulas e aí a coordenadora falava que ia ter o apoio, e aí demorou um mês, pro apoio chegar, então eu acho que deveria ser imediatamente, porque eu não consigo escrever, fiquei um mês com ajuda dos meus colegas.

9.1 Foi necessário levar para a Faculdade algum tipo de laudo?

Sim. Eu trouxe um laudo.

9.2 E o que o apoio faz em sala?

Ele escreve e algumas coisas que eu não entendo ele me explica

10. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

Não. Rejeição não. Apoio sim.

11. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

Só não às vezes na hora da prática, de cortar papel. Aí o apoio corta e faz a montagem. Se precisar eu corto e passo a cola.

11.1 E se for para colorir? O apoio faz ou você faz?

Não. Eu faço.

12. Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

A atividade prática

13. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

É fácil o acesso. A estrutura é bem adaptado tem elevadores.

14. Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

Às vezes não. Às vezes não tem paciência. Às vezes não entende o lado do deficiente. Então eu tinha um professor que na hora da prova ele queria que eu ficasse na sala. Não tinha jeito né! Porque eu falo e o apoio escreve, aí se eu ficar na sala, os outros vão ouvir. Aí eu cheguei nele e expliquei a

situação, no primeiro momento, ele não entendeu, mas aí depois eu provei que não dava pra ficar na sala de aula, aí ele liberou, mas foi com muito custo.

Porque hoje ficou muito normal né! O deficiente entrar em qualquer área escolar, seja no ensino médio, ou superior, eu acho que a formação de superior, acho que a formação de professores que dá aula em faculdade, poderia ser ampliada, sobre esse assunto.

14.1- Onde você costuma fazer a prova?

No corredor

15. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

Totalmente não, mas parcialmente sim, não interagem, mas você percebe.

16. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?

Pelos professores sim.

17. Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.

Não. Porque eu particularmente acho muito errado fazer prova no corredor, eu acho que deveria disponibilizar uma sala, para poder fazer, porque tem a escola dentro da faculdade e as crianças tem o recreio né! Então fica muito barulho, eu acho que isso atrapalha. Na sala os espaços entre as cadeiras são estreitos. Eu fico pensando, cadeirante não passa aqui, porque na minha sala mesmo, tem 55 pessoas, o espaço é bem limitado, um cadeirante não passa.

18. Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?

Até hoje eu não vi. Já vi atendimento normal, mas para inclusão não! O MOCCA é um movimento social eu não vi não. Ano passado eu fiquei na tenda das crianças que vêm de outras escolas e a gente tinha que interagir com as crianças enquanto os professores assistiam os cursos . Foi magnifico, esse ano teve as oficinas dos professores.

Entrevistado (a) Nº: 03

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1. Qual é o seu tipo de deficiência?

Acho que foi um problema de meningite que causou a surdez, dos dois lados.

1.1. É uma deficiência congênita ou adquirida?

Acho que foi eu que tive meningite quando nasci.

1.2. Você tem surdez total ou parcial?

Tenho uma pequena percepção sonora!

1.3. Já usou aparelho auditivo?

Não, nunca usei aparelho, sempre fui de uma família muito pobre carente , não tinha condições financeiras para colocar , não tive oportunidade de experimentar o aparelho.

1.4. Você sente vontade de usar o aparelho?

Sim. Eu sinto vontade, mas eu sei que é difícil, dizem que dá muita dor de cabeça, minha tia perguntou se eu queria fazer um implante , quando eu tinha 18, 19 anos, eu disse que não. Eu não tinha coragem de fazer essa cirurgia, tinha muito medo, parece que era muito perigoso e é só em São Paulo que faz e, também não tínhamos condições, era muito caro, eu nem quis fazer, pedi desculpas para minha tia, não quis nem tentar . Eu não aceitava a cirurgia.

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2. O que significa, para si, ser deficiente?

Eu acho que a surdez é um pouco complicado porquê! Parece que a sociedade as pessoas pressionam muito, como se fosse realmente uma coisa muito grave. Sinto um pouco entristecida, mas não me preocupo, não sofro por isso mais, mas existe o preconceito.

Muito ruim, não gosto desse preconceito. Gostaria que tivesse uma união, um respeito, uma igualdade, mas infelizmente, sinto que não tem. Desigualdade social muito grande.

3. Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

Acho que sim, a vida do surdo e do ouvinte tem uma diferença. A vida do surdo é mais limitada, eu sinto.

3.1 – Já deixou de fazer algo devido à surdez.

A vida do ouvinte é mais fácil. Por exemplo, vagas de emprego, se eu for trabalhar, dependendo do emprego eu não consigo colocação no mercado, não é fácil, sofre um pouco mais, as coisas ficam mais limitadas, para o ouvinte as coisas ficam mais fáceis. Eu sinto que a vida do ouvinte é diferente.

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

Então, acho que sim. Do 1º ao 9º ano eu não tinha nem interprete, minha vida era muito complicada, era só desenho, atividade simples, português mesmo eu não conhecia nada, trabalhava mais com imagem, com o visual, a comunicação tinha muita barreira, muito limitada. No ensino médio, depois do 9º ano eu consegui ampliar e compreender melhor as coisas com relação ao português. Aí já tinha o interprete, já ajudava, mesmo assim continuava difícil, foi um processo lento, aí depois eu fui melhorando, conhecendo o português, clareando as ideias, as informações. Mas assim! Eu tenho dificuldades com os conectivos, com as preposições, pronomes, então minhas dificuldades giram em torno do português na questão acadêmica. Acho que no 6º ano ou 5º eu já tinha interprete, mas do 1º ao 4º ano não consegui.

4.1 – Você já prestou o ENEM?

Já. No 2º e 3º ano do ensino médio eu fiz o ENEM. Passei! Inclusive consegui aqui (na Faculdade) com notas do ENEM.

4.2 – Na prova do ENEM tinha interprete?

Tinha sim. Mas ele não podia ajudar nas respostas, as respostas eram minhas, mas é muito difícil, o enunciado do ENEM, eu pedia por favor me ajuda aqui! Porque eu não estou entendendo, o interprete dizia, eu não posso ajudar muito, só esclarecer os conceitos mesmo. Fui lendo, fui cansando, foi bem difícil fazer essa prova.

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento.

Antes eu tinha muita vontade de ouvir, era um sonho conversar com as pessoas, eu fiquei muito triste porque, eu sentia que minha vida, as emoções ficam prejudicadas, depois que eu fui aprendendo a comunicação em libras que eu vi que poderia conversar com as pessoas através da Libras eu fui melhorando, mas antes eu tinha muita vontade. Eu não aceitava que tinha essa surdez, depois eu entendi minha identidade surda e senti mais feliz.

6. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

Então! Eu nasci em Minaçu e mudei para Goiânia, minha mãe ficou em Minaçu, eu vim morar com uma tia aqui em Goiânia. A família cuida, cuidados simples, minha tia é cuidadosa, me apoia me ajuda sim, todo dia me ajudando, me apoiando é carinhosa. Eu tinha cinco anos quando mudei para Goiânia, eu cresci aqui. Mais ou menos com 11, 12 anos eu aprendi libras.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

7. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia?

Primeiro eu tinha vontade de fazer o curso de pedagogia, eu sempre pensei que seria bom, eu sei que a inclusão na pedagogia é melhor. Eu achei que fosse mais acolhida no curso de pedagogia, eu senti que a inclusão aqui era mais aberta, mais acolhedora.

7.1 Chegou a pesquisar outros cursos na época?

Antes do curso de pedagogia, no ensino médio eu ficava pensando, vou fazer medicina, eu tinha muita vontade de fazer medicina, mas depois eu vi que seria muito profundo, muito difícil, eu cancelei essa possibilidade e fiquei pensando outro curso. Aí um amigo apoiou, me ajudou a pensar, conversamos, daí eu escolhi pedagogia, achei mais fácil.

7.2 Você gosta do Curso que escolheu?

Amo porque está muito envolvido com a inclusão e eu amo trabalhar com a inclusão.

8. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

No primeiro ano tudo foi bem simples conteúdo mais leves, no ensino médio também, agora aqui na faculdade é muito mais pesado. Meu Deus! Aqui na faculdade é muito difícil é diferente, no ensino médio foi bem mais tranquilo, aqui os conteúdos são mais pesados. No ensino médio tinha matérias difíceis química, física muito difícil nossa!

9. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

Eu me adaptei bem! Foi bem fácil, mas alguns conteúdos mais aprofundados, palavras conceitos eu tenho dificuldade, mas com o tempo eu fui me acostumando.

9.1 Logo que você iniciou o curso tinha interprete?

Tive, desde o primeiro período, nunca fiquei sem o interprete.

9.2 – E, quando o interprete não está na sala? Como você faz para conseguir captar o conteúdo?

Acontece, já aconteceu de o interprete ficar doente e faltar né? Não preocupo não! Fico calma, eu prefiro o interprete é importante, eu consigo aprender mais, porque quando fico sozinha, fico insegura, tenho medo, mas tem a Paula ⁷ associa o visual e consigo assimilar algumas informações.

9.3 – Faz leitura labial?

Bem pouquinho.

10. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

Quem mais me apoia é a Paula, o restante infelizmente não me ajuda, não tem comunicação. É um grupo meio isolado. Pelos professores eu sinto pouco apoio. Os professores ajudam um pouco, de maneira simples, porque eu sei que eles não tem tempo para dar uma atenção especial, sei que é muito difícil.

10.1 Qual período do curso você está?

Sétimo período.

10.2 Tem sete períodos que você está com a mesma turma e não há uma interação?

⁷ Nome fictício.

Não tem. Eu sinto um afastamento. Sinto pouca interação, tem um grupinho de umas quatro ou cinco amigas que tem mais envolvimento. A mais próxima é a Paula.

10.3 O fato da pessoa ter contato com a Libras faz com esse vínculo seja mais intenso?

Sim. A Paula ama a comunidade surda, ela tem um carinho especial, e eu sinto esse carinho, eu sinto uma empatia pela Paula.

Algumas pessoas tem a intenção de aprender Libras, mas nada que promova uma comunicação boa.

11. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

Eu acho que a inclusão acontece, tem inclusão, mas não completa. Por exemplo, aqui os alunos não tem tanto sentimento de inclusão, algumas pessoas simplesmente não se importam, não ajudam mesmo nessa parte da inclusão, falta um pouquinho de interesse. Os alunos conhecem, eles sabem, mas...

12. Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

Então! É difícil porque, às vezes a interprete está interpretando, interpretando e eu não consigo ir anotando, às vezes tem que copiar, professor está falando, aí o que o professor fala eu não consigo anotar, porque estou focada no trabalho do interprete, aí eu não consigo, o que eu queria mesmo era anotar o que o professor tá falando, mas não tem condições, porque estou prestando atenção, fica muito confuso, copiar do quadro, olhar para o interprete, olhar para o professor, associar tudo, fica muito confuso. É importante prestar atenção no interprete, porque a libras é que vai trazer a mensagem para mim e o que o professor fala, para anotar, infelizmente eu fico no prejuízo, porque não tenho tempo para associar tudo isso.

12.1 – Que tipo de aula é mais difícil para você? Didaticamente dizendo.

O estágio é pesado. Quando tem debate é difícil, eu sinto dificuldade porque o interprete fala o professor fala, às vezes o assunto perde um pouco a sequência, ditado também acho muito difícil, não gosto muito.

12.2 – Como é feito o ditado em sala de aula?

Quando o professor vai fazer ditado, eu prefiro que o interprete anote, depois me entrega.

13. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

Sim, a acessibilidade aqui é boa, não tive nenhuma dificuldade. Lembro que antes não tinha tanta acessibilidade no comecinho. Aqui na Faculdade mudou algumas coisas com relação ao espaço físico, não tinha rampa, piso tátil, elevador, essas questões eu observei.

13.1 Se você precisar resolver alguma questão administrativa na faculdade você tem que ir acompanhada do interprete ou as pessoas do departamento estão habilitada à libras?

Eu sempre preciso do interprete junto, porque lá não tem comunicação, mas eu já fui lá sozinha, na biblioteca, daí às vezes eu escrevo e entrego para a pessoa, mas coisas bem simples.

14. Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

Eu penso assim. Já estou quase formando e tal! Eu acho que com relação a inclusão, falta comunicação com os professores, sempre tem dúvida, eu sinto que não acontece de verdade, efetivamente a inclusão. Acho que falta alguma coisa. Eu sei que os professores conhecem a questão da inclusão, mas sinto um pouco de apatia, falta um contato maior, uma comunicação. Os professores aqui são bons, muito bons, eu gosto da faculdade, é importante eu aprendi muito, mas parece que a inclusão ainda é muito limitada. Não tem uma inclusão profunda, parece que existe um desprezo, uma falta de carinho mesmo, falta de sensibilidade, às vezes eu fico triste, eu percebo que não tem essa comunicação.

15. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

Tenho poucos amigos, sinto pouca interação. Não tem como ficar batendo papo, é só uma conversa simples. Eu converso mais é com o grupinho da Paula da Aline⁸ que tem um pouco mais de afinidade, mas o restante dos outros grupos, parece que não são amigos de verdade, eu queria! Por favor me ajuda, vamos conversar! Ter mais contato, mas eu sei que é difícil porque as pessoas se afastam é um desprezo, mas eu já me acostumei, fico triste mas já acostumei.

16. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?

É eles tem pouca preocupação em relação a adaptação. Eu sei que o planejamento do professor é pra turma toda né!

17. Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.

Pouco, infelizmente. Com relação a cidadania, eu sinto um distanciamento das pessoas, mas aqui eu tenho respeito, precisa melhorar mais algumas coisas. (não soube explicar quais coisas).

18. Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?

Percebo sim que tem inclusão, por exemplo o MOCCA. Recebemos crianças das escolas públicas de Aparecida de Goiânia, daí tinha brincadeiras, dinâmicas, fiquei muito alegre, gostei muito de receber as crianças. As crianças tem muita curiosidade, muito interesse, elas cantaram. A Joana⁹ cantou e tocou música com violão, as crianças ficaram bem envolvidas. Eu fiquei muito feliz, foi um momento muito rico pra mim.

⁸ Nome fictício.

⁹ Nome fictício.

Entrevistado (a) Nº: 04

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1.Qual é o seu tipo de deficiência?

Paralisia cerebral parcial, encefalopatia crônica infantil.

1.1 É uma deficiência congênita ou adquirida?

Faltou oxigenação do lado esquerdo e afetou o lado direito do corpo, tanto braço quanto perna, membro superior e inferior.

1.2 Isso foi no momento do parto?

Minha mãe morava no interior e lá era festa da cidade o médico literalmente foi para a festa, deu remédio para minha mãe passar a dor, e aí eu passei parece que 32 horas da hora de nascer, só depois quando eu estava com mais ou menos seis meses minha mãe foi descobrindo, que eu não engatinhava, eu rastava, aí descobriu que um lado meu é maior que o outro, que o lado direito, todo ele é menor do que o lado esquerdo, tanto pé, quanto mão tudo. Aconteceu isso.

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2.O que significa, para si, ser deficiente?

Assim, você tem as limitações, você tem que ultrapassar aquelas barreiras que você tem, porque fácil não é! Porque as pessoas te criticam, as pessoas às vezes tem medo, preconceito sobre isso, as vezes machuca muito, mas a gente sempre tem que ultrapassar barreiras.

3.Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

Acho que sim. Eu acho que eu não poderia pensar tanto em ajudar as pessoas, porque tem muitas pessoas que a gente conhece normal que elas não pensam em ajudar o próximo.

3.1 O fato de você ser deficiente, hoje você para pra pensar um pouco mais no próximo e, esse próximo são as pessoas com deficiência?

Eu paro para pensar e meu alvo é as pessoas com deficiência.

3.2 E o fato de você ser deficiente já te limitou a alguma coisa que você queria fazer e não teve condições de realizar?

Algumas sim. Qui nem eu já tive vontade de tocar violão, por não saber adaptar, não consegui adaptar até hoje. O teclado, também não consigo.

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

Assim pouco porque, na maioria das vezes, devido eu ter dificuldade em entender o conteúdo, os professores não tem paciência para poder explicar, então assim... já teve no meu fundamental 2, os

professores não me dava nada, não me dava tarefa, não me dava prova, e eu era aquela menina que só servia para atrapalhar a aula.

4.1 Na escola onde você estudou no ensino fundamental e também no Ensino Superior, você apresentou laudo?

Apresentei todos, desde o fundamental 1 até a Faculdade todos com laudo.

4.2 Na Faculdade você sentiu dificuldade para realizar alguma atividade específica?

Na área qui nem... Quando mexe com recortes, decorar eu normalmente tenho que apoiar a folha na perna e ter a cadeira para apoiar o pé para poder tentar firmar a folha. E já teve muitas coisas assim na Faculdade, qui nem aquelas feiras e tudo que eu... as pessoas faziam pra mim, as meninas da sala, realizavam pra mim, aquela certa atividade, porque eu não dava conta.

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

Sim. Bastante.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

6. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia?

Assim pra mim poder ... assim! um ponto que eu pensava muito era por causa da paciência que eu tô aprendendo a ter ainda, porque eu sempre gostei de ensinar, sempre gostei de ajudar alguém, entendeu? E assim! Você vê que tem gente que precisa dos estudos, mas não corre atrás para você poder ajudar o próximo.

6.1 – Então você encontrou no curso de pedagogia uma motivação para conseguir ajudar outras pessoas?

Sim inclusive com deficiência.

6.2 – E hoje você está conseguindo desenvolver esse papel social de ajudar outras pessoas com deficiência?

Sim. Eu procurei assim... Eu tenho colegas surdos, eu procurei fazer o curso de libras, para aperfeiçoar melhor e também o de braile, atualmente eu vou começar.

6.3 – Como foi esse momento do curso de Libras?

Assim! Como eu estou começando é bom porque as meninas na sala ficou sabendo que eu tenho uma certa facilidade para poder aprender como eu já tenho contato com pessoas surdas, foi aquele momento em que eu me senti incluída, porque elas não sabem no nível que eu sei, aí elas sempre me procurou ajuda. Tipo: Fulana me ajuda na prova? Fulana que sinal é esse? Então assim! Foi o meio também que eu me senti muito incluída.

7. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

O começo foi um baque, porque assimmm como no ensino médio eu tive apoio no colégio, mais aí é pouco de dois ou três professores no máximo. Então! Assimmm quando eu fui para a Faculdade eu estava um pouco desmotivada e um pouco no comodismo, porque como na escola eu não fui, ééé...

Ninguém me motivava, do jeito que eu fazia tava bom! Tanto certo ou errado tava bom ... E aí eu peguei, fui acostumando com isso, fui acostumando... E aí na Faculdade foi um baque porque tem professor que te instiga a aprender, tem professor que cobra e assimmm... Me doía, porque eu perguntava pra que dia é pra entregar... pra ontem? E assimmm ... pra mim no começo foi um baque, me deu vontade de desistir, só que aí chegou um dia que uma professora pegou e sentou comigo e todos os dias ela tava me motivando a não desistir, me dando palavras de apoio, dando palavras que eu ia conseguir.

7.1 O fato de ter que cumpri determinadas tarefas no tempo e na hora, foi difícil para você?

Com o tempo essa professora foi vendo que, ela conseguiu diferenciar aquilo que eu conseguia fazer no tempo e, aquilo que eu não conseguia ela me dava um tempo maior, não era sempre, mas ela dava e me cobrava também. Sempre estava me cobrando.

8. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

Foi um processo muito extenso, porque tinha atividade que eu queria realizar, eu queria fazer, e por eu não dar conta de fazer e outras pessoas terem que me ajudar, isso me deixava muito chateada, por querer realizar aquilo, mas eu não dava conta e outras pessoas realizavam no meu lugar.

8.1 – Quando você estava na faculdade, você tinha apoio?

Os alunos me ajudavam, porque quando minha mãe foi lá levou meus laudos tudo, eles falou que não tinha como oferecer uma professora de apoio pra mim, entendeu? No caso só se fosse deficiente auditiva com interprete.

9. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

Dos alunos sim, rejeição. Dos professores eu me sentia apoiada, não todos, mas a maioria tentava me ajudar. Dos alunos quando eu ia fazer trabalho em grupo era eu e mais dois, senão ninguém queria fazer grupo comigo, aconteceu ééé ... Ter que fazer a atividade sozinha e por eu não assimmm, devido tudo que aconteceu sobre a minha trajetória escolar, eu não consigo manifestar dentro da sala de aula, por causa que eu já fui muito rejeitada por causa disso, aí eu tenho essa certa limitação. Tem um trabalho em grupo mais eu não dou conta de falar eu quero ir pra tal grupo, não eu não consigo falar e com isso eles acabam me rejeitando mais ainda.

10. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

Não. Assim a maneira como o professor explica, é às vezes coisas simples, mas as palavras os termos que usa eu não conseguia entender pra mim poder realizar, o que era pra ser feito. Assim, a roda de conversa. Vamos supor fazia uma pergunta pra mim, eu conseguia responder, porque eu tenho mais facilidade oralmente, do que na escrita, porque às vezes eu consigo falar aquilo que eu quero e eu não consigo ter aquele objetivo, aquela ordem, mas eu consigo explicar, no papel eu sei o que eu quero mas eu não sei como escrever, como eu vou começar aquilo, como eu vou colocar no papel. Assim as aulas de data show, me dava uma certa dificuldade porque eu não conseguia entender o conteúdo. Mas as aulas orais, eu conseguia entender, porque me chamava mais a atenção, porque assim mesmo que eu estaria fazendo outra coisa, mesmo que você ouve uma palavra e te chamou atenção, você começa a participar melhor e a prestar mais atenção naquele conteúdo.

10.1 Em algum momento na faculdade foi feita alguma adaptação na prova para você?

Não isso nunca aconteceu.

11. Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

Assimmm na elaboração de jogos pedagógicos, recortes, que tem atividades que o professor manda pra casa, mas tem algumas que tem que fazer na sala. Nos estágios eu consegui me adaptar bastante.

12. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

No começo quando a nossa sala era lá no outro prédio, perto do financeiro, então a escada era difícil por causa que eu não tinha aquele ferro, não tinha o corrimão, eu tinha que subir segurando nas paredes e devagar, e por causa às vezes da mochila limitava mais ainda, firmar e ter o equilíbrio nas duas pernas, pra mim poder subir as escadas, porque ela não é reta, ela vai girando.

12.1 E, você ficou quanto tempo neste prédio?

Foi o primeiro período! Depois as meninas da sala começaram a engravidar inclusive aquela aluna que é surda né! Foi o quê, Teve uma época que nois ficou num sobe e desce, então foi mais ou menos um ano, um ano e meio.

12.2 Em algum momento você chegou a questionar essa situação na coordenação?

Cheguei, só que aí falou assim que não tinha problema porque já tinha o corrimão.

13. Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

Alguns sim, outros não. Falta eles aceita mais que dentro daquele meio daquela sala que eles estão, tem um aluno com deficiência e nem todos os alunos tem o mesmo desenvolvimento, a mesma dinâmica que eu vou usar para um aluno eu não vou usar com todos os alunos. Cada aluno aprende de uma maneira diferente. Então assim a mesma coisa que ele falar pra um, eu não vou entender. Então! Os professores tem mais assimmm, que enxergar melhor essa maneira de que nem todo aluno aprende com a mesma explicação. E também assim... Os termos científicos, porque as vezes os termos é uma coisa que assim a gente pensa que é uma coisa assim, mas às vezes é uma coisa simples, só muda o termo científico. Qui nem no meu TCC eu tive muita dificuldade com isso porque eu peguei um orientador que eu não conhecia, quando eu chegava perto dele eu já sentia pavor, medo porque a primeira impressão foi isso! E aí eu não conseguia desenvolver nada do meu artigo, eu não conseguia falar nada, então assim isso me gerou muito constrangimento. Porque assimmm quando eu via o orientador eu já não sabia mais nada, até porquê era a primeira impressão, além de eu pegar um orientador que eu nunca ví, não conhecia. Esse professor começou a trabalhar na faculdade agora, e eu num sabia. Já chegou impondo o conteúdo, impondo isso e aquilo pra mim, e sempre cobrando, coisas que eu não sabia nem por onde começar, e aí eu fui tendo essa certa limitação de não conseguir falar nada, nada, nada e assim mesmo que nem aconteceu uma vez lá! Meio que ele me perguntou aonde que fica a introdução do meu trabalho, eu sabia, mas na hora eu já não sabia mais nada. Isso me trouxe muito constrangimento e assim, e me desmotivou muito, porque ele me instigava muito e eu não sabia nem por onde começar, quando eu questionava isso ele me (re)questionava.

13.1 E, você conseguiu ir até o final com este orientador ou teve que mudar?

Fiquei até o final.

14. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

Completamente não! Mas boa parte.

15. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?

Alguns professores nem todos aceitavam

16. Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.

Leva muito a cidadania e deixa a inclusão um pouco de lado. Porque eu conheci colegas lá que até para arrumar um interprete teve problema, entendeu? Então assim! A inclusão é um pouco deixada de lado, é mais valorizado a cidadania.

17. Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?

Assim! Tirando o MOCCA essas coisas não! No MOCCA tinha as oficinas que cada professor realizava com a sua turma, então assim era mais isso, as vezes ééé à noite também tinha casamento comunitário, show, mas assim ! As oficinas também elas não eram adaptas para tipos de deficiência, você pode ver que um jogo elaborado ele não é adaptado para uma criança visual, as vezes para uma criança intelectual ou um autista, porque hoje o número de autistas são grandes também , a inclusão é boa parte e isso a sociedade em si no todo não consegue se adaptar, não aceita também

Sugestão:

[...] Que acolhesse melhor e desse assim ! Segurança a partir do momento em que elas ingressassem no meio de estudo, passasse aquela segurança onde que o aluno possa ter um desenvolvimento melhor e ter um incentivo melhor para aquela área que ele escolheu, porque não é fácil a pessoa com deficiência com limitação entrar, chegar no Ensino Superior. Que eu tive vários colegas ninguém chegaram onde eu cheguei, então assim é muito difícil por causa também da aceitação, porque tem professor também, tanto aluno quanto professor que, a sociedade num todo ela não aceitam a inclusão em si.

Entrevistado (a) Nº: 05

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1. Qual é o seu tipo de deficiência?

É cegueira total

1.1 É uma deficiência congênita ou adquirida?

Não. Foi adquirida

1.2 Se adquirida, como aconteceu e o que mudou na sua vida?

Foi aos 11 anos, mas aos 11 anos foi o ápice da cegueira, porque foi acometida por um tumor no nervo óptico, eu não lembro o nome exatamente científico que eles dão, mas desde os 09, 10 anos tive dificuldades na escola em questão de ter que copiar, ter que ler texto, essas coisas, mas eu conseguia entender tudo muito bem, mas aí foi indo eu comecei a como todas as crianças que eu já ouvi falar que teve o mesmo problema ou um problema parecido, comecei a tropeçar, comecei a não ver degraus essas coisas. Aí fomos a oftalmologistas, fomos em oculistas eles falavam que as vistas estavam ótimas, maravilhosas! Mas eis que eu cheguei a ficar alguns dias inconsciente e a família procurando médico aqui, outro ali tal e, um neurologista do Hospital das Clínicas me atendeu, aquela época, que a política tava maravilhosa ele falou: Olha! Eu vou levar ela pra fazer alguma coisa e descobrir o quê que é! Pra não ser mais uma amanhã que morreu no corredor do Hospital das Clínicas, aí a gente fez. Ele descobriu que havia rompido uma veia do sistema nervoso, aí ele fez a cirurgia deu tudo OK. E passado o pós cirúrgico, ele (médico) já sabia que havia outra coisa que tava causando a cegueira. Eu melhorei voltei ao meu consciente normal, mas a visão não! Aí a gente descobriu o tumor, aí eu fiz o tratamento da quimioterapia no Hospital Araújo Jorge, graças a Deus deu tudo OK, fiz biopsia era benigno, graças a Deus também! E eu fiquei por volta de uns 5 anos fora da escola.

1.2 Então você ficou entre os 11 e 16 anos fora da escola? E como você fez para recuperar isso depois?

Então! Eu aprendi o Braille num movimento social, com a filha de uma das colegas que estava aplicando um curso de bordados, ela tinha formado em pedagogia, sabia o braile, perguntou se eu gostaria, eu aprendi o braile com ela e, por meio dela também ééé... Que eu me recordei agora e me levou até o CEBRAV (Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual), eu já era associada na ADFEGO (Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás) que o próprio Hospital já tinha me indicado pra lá, pra poder ter os direitos, que a pessoa com deficiência visual precisa, carteirinha, passe livre, essas coisas assim! E aí de lá para cá uma professora conhecida do meu irmão, levou meu caso até o Núcleo de Inclusão, isso em 2006, e no finalzinho de 2006 o pessoal do Núcleo de Inclusão, entrou em contato comigo e conseguiu uma vaga no Pontal Sul, aí em outubro de 2006, só para passar por um processo de readaptação com a escola, com a turma essas coisas assim, eu fui! E fiz novembro e dezembro e em 2007 eu iniciei tudo normalmente já no sexto ano.

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2. O que significa, para si, ser deficiente?

Bom! Pra mim significa assim! Pra muitos pode até parecer estranho, mas pra mim é um desafio, um desafio assim! Diário mesmo né! Pelas dificuldades que a gente passa e pelas dificuldades que as pessoas da própria sociedade, as próprias situações faz com que a gente passe né! Porque às vezes quando a gente fala assim! Ah! O deficiente visual tem dificuldade pra fazer as suas coisas, mas não é pra fazer suas coisas, a gente tem dificuldade pra viver mais fora de casa, fora do trabalho do que propriamente pra fazer essas coisas, porque o meu banho, a minha locomoção dentro de minha casa, dentro do meu trabalho é tranquilo, agora a locomoção fora de casa já não requer mais à mim.

1.1 Você porta algum objeto tipo bengala no seu dia a dia ? Como é a sua locomoção?

A respeito da minha locomoção, já é bem diferente da maioria das pessoas com deficiência visual, porque além da deficiência visual eu tenho uma deficiência física que é a escoliose torácica e eu tenho muita dificuldade de respirar, sinto bastante dor durante o dia. Então esse tabu da segurança de locomover sozinha, então eu ando sempre acompanhada por alguém.

3. Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

Vixe eu acho que em todos os aspectos.

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

Não! Eu acho que não! Pra mim eu não tive problemas com a perda da visão, desde muito cedo eu sempre tive uma fé muito grande, dentro da minha família eu fui educada a questionar não o porquê de eu ser pobre, não ter isso, e sim o pra quê , o quê que eu posso aprender com isso, então! Quando eu me encontrei cega eu falei: Será que eu tenho alguma coisa para aprender com isso? E outra coisa que também eu aprendi foi agradecer o que eu tenho, então, no momento que eu percebi que eu estava cega, eu lembrei que eu estava ouvindo, que eu estava falando com todo mundo, que eu tinha condições de andar, tinha condições de conviver normalmente com a sociedade, então a cegueira ficou assim bem pequenininha diante de tudo que eu tinha, a minha dificuldade maior até hoje na questão da perda da visão é a aceitação dos familiares e amigos porque até hoje, poucos dias atrás em uma reunião de família, minha tia pediu para parar o assunto. Pra ela ainda é muito maior do que pra mim, eu superei e ela continua com a dor. A frase que eles usam muito. Nossa! Tão inteligente, eu sempre respondo: Ah! Mas eu deixei de ser inteligente né!?

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento.

Bom! Na verdade assim... Quando eu pensava assim... por exemplo em fazer uma faculdade, desde muito menina quando criança eu queria ser psicóloga, só que aí quando eu me vi assim, já no terceiro ano eu percebi que os livros os materiais para psicologia. E até 2014 não tinha psicologia na Cidade de Aparecida de Goiânia, a faculdade era mais longe e os materiais não tinha tantos digitalizados e aí eu fiz pedagogia com o objetivo de terminar a pedagogia e entrar para área de educação inclusiva e com certeza ingressar em um concurso. Por conta da deficiência eu só consigo mesmo um emprego via concurso público né?

6. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

Nossa! Demais, não tenho nada que reclamar, graças a Deus, por mais que alguns não engoliram assim o ápice da situação, até porque eles viram assim, acho que o sofrimento mais de dor, carnal mesmo, assim! Por mais assim, que eles não tenham engolido, sempre me apoiaram.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

7. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

No ensino médio também eu tive um pequeno problema porque o primeiro ano que é a base para todo restante do ensino médio eu fui para uma escola em que lá todos os professores, a maioria mesmo que lecionava matemática, física, química essas disciplinas iniciais assim, aí os professores diziam aí eu trouxe essa disciplina amanhã eu vejo como é que a gente faz na próxima aula a gente vê, nessa próxima aula, próxima aula eu concluí o curso eu tive nota, não tive conhecimento nenhum e eu quis parar de estudar aí o pessoal falou não! Vamo lá pro outro colégio que lá tem uma outra professora que ela é boa e essa outra professora foi exatamente a que me levou para o NAI do Pontal Sul, aí eu peguei e falei então tá né! Ao invés de parar de estudar, vamos para essa outra escola, e lá foi totalmente diferente, lá os professores conversavam comigo, chegavam em mim conversavam, os professores dessas disciplinas de exatas eles passavam os conteúdos, sentavam lá próximo de mim e explicavam normalmente tudo de novo, pediam para eu explicar o que eu entendi ou às vezes até resolver alguma questão em voz alta para eles poderem identificar onde que eu estava errando, aí a partir dali de onde eu estava errando, formulas e outras coisinhas eles me corrigiam e aí eu percebia esse diferencial muito bom de uma escola do estado município para outra, na verdade de um bairro para o outro, na verdade foi muito bom mesmo, bem diferenciado. A diferença foi no educador mesmo.

8. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

No Ensino Superior eu entrei com muito medo, mas assim, eu fui né? Era o que eu queria e antes de chegar à faculdade onde eu fiz o curso eu fui à outra e é incrível a própria recepção é diferente, na primeira que eu fui que era mais próxima da minha casa, mais tranquilo, tomava só um ônibus mesmo, na própria recepção, quando a gente comentou que eu queria fazer Pedagogia, só que eu tinha a deficiência visual e física, aí a resposta da recepcionista fez com que eu não voltasse mais lá e aí as meninas falaram: - Então vamos lá na outra Faculdade! - Que lá é diferente eu conheço a professora, eu formei lá. A pessoa que me levou lá, foi à mesma que me levou pro Pontal Sul e que me recebeu no outro colégio que eu entrei no segundo ano do ensino médio no Colégio Severino e aí ela me levou nessa Faculdade, chegou lá conversei com o professor João¹⁰, foi outra recepção! Ele ao invés assim, de falar que eu teria que falar com os professores na sala de aula, ele mesmo procurou saber o quê que era a minha dificuldade, o quê que era a minha deficiência, qual foi o meu histórico, deu uma olhada na minha redação do ENEM né? Aí pegou! E na verdade faltava até alguns décimos pra eu poder conseguir a matrícula com a nota do ENEM, mas aí ele pegou e conversou com algum outro pessoal da direção e fechou minha matrícula. No ENEM eu tive tanto o leitor, quanto a prova em Braille. Só que como as questões do ENEM são muito extensas aí eu nem perdi tanto tempo não, porque a leitura em braile ela já é mais lenta né? Preferi mesmo só o auxílio do leitor.

8.1 Na faculdade você se sentiu acolhida.

Sim. Isto estou falando desde a recepção. Mas a questão dos professores, do atendimento, foi super tranquilo, eu também tive dificuldade com pouquíssimos professores ao longo do curso todo, dos oito períodos a maioria deles eram super acessíveis, compreendiam, me ouviam, aproximavam, tinha o contato no whatsapp no e-mail, porque quando na faculdade a maioria dos materiais dos textos eram digitalizados né! Então assim! Eles procuraram entender qual que era o formato do arquivo, porque o leitor de tela ele não lê PDF, então só quando não tinha mesmo que não dava pra converter o texto em imagem para TXT ou Doc que aí não tinha como, mas ainda assim na maioria das vezes tinha algum outro texto alternativo.

¹⁰ Nome fictício.

9. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

Por parte dos professores houve uma abertura pra mim receber, um certo apoio. Incrivelmente que os (professores) poucos que às vezes assim tinha aquela rejeição pra disponibilizar o material era o mesmo que tinha pouca importância para aplicação da prova, porque né! A gente fala assim e às vezes até esquece da avaliação, mas a própria questão da avaliação foi tranquila, acho que foi até sugestão da própria Coordenadora do curso mesmo que disponibilizou a secretária pra tá lendo as provas pra mim e teve um desses professores que falou! Sua mãe mesmo lê a prova né? E assim eu fiquei nesse momento eu fiquei muito apertada porque a minha mãe, ela nem gosta assim que comenta, mas a escolaridade da minha mãe é muito menor e a linguagem da faculdade é muito técnica, com a leitura de certa forma que é feita das provas, não dá pra compreender o quê que tá pedindo na prova, aí às vezes tem alguma palavra que é difícil. Ainda eu vou ter que traduzir qual que é realmente a palavra, porque a língua dela trava. E aí a professora falou então eu não sei como eu posso fazer para te aplicar a prova, aí eu mesma tive que ir na coordenadora pra ver como que iria fazer, então assim! Nesses momentos foi desgastante.

10. Então você não teve apoio em sala de aula? Uma auxiliar ao longo do curso?

Eu fui ter o professor de apoio mesmo no quinto período, no quinto período a pessoa que me acompanhou era muito maravilhosa. Mas eu tive vários problemas talvez até pessoais também, mas assim ééé a pessoa ela tava em um período anterior que o meu, era estagiária, mas assim, ela era muito devagar, aí as vezes alguns professores até comentou comigo que o processo de aprendizado dela era muito lento, que não sabia como que ela já tava no quarto período, aí assim acabava que teve dias que ela chegou lá ao invés da gente concluir a minha tarefa, alguma coisa que ficou do outro dia que as vezes que a gente deixava para aqueles horários, momentinhos antes do professor entrar na sala, aí ela queria minha ajuda para a tarefa dela, aí assim eu tive muitos problemas. Teve alguns professores tão espertos que eles falaram, olha eu não estou gostando muito, tô percebendo isso e aquilo, você tem que ser mais firme, eu sempre falava, não! Mas quem tá pagando é a faculdade, eu não sou patroa dela não! Os professores diziam: Mas, você tem o direito! Eu ficava muito acanhada, aí eu fui em quem podia resolver o problema, fui muito direta com a coordenadora, falei até porquê ela tinha me dado essa liberdade de conversar. Engraçado que as meninas do período da manhã me conheciam ela foi atrás de outra pessoa, aí eu fiquei como exigente, a Elaine é uma menina muito exigente, inteligente tal, mas conseguiram uma outra estagiária que foi até o final do período, que me apoiou pra caramba. Por parte dos estudantes, minha turma foi uma turma muito cheia desde o início, mesmo no final do curso ainda ficou cheia, ficou acho que 43 alunos e assim era muito dividido, tinha aquela turma que apoiava ao ponto de todo trabalho que tinha, diziam não! A Elaine tá no nosso grupo, às vezes nem precisava escolher grupo eles já colocavam, eles já sabiam mais ou menos o que eu tinha mais facilidade pra fazer, que era mais acessível e deixavam essas partes pra mim, então assim com essa turma não tinha problema, mas em outro lado era uma turma muito grande vários tipos de pessoas e tinha outras que já, até mesmo com o barulho, com a questão assim de que eles estavam vendo, mas eu tinha que ouvir a professora que estava ditando pra mim, ou se fosse a minha mãe que tava ditando pra mim, eles não compreendiam, assim tinha aquelas conversinhas assim, Ah! Mas se ela não tá ouvindo, não tá entendendo é porque não está prestando atenção no que a professora está falando, tá prestando atenção na conversa, aí tirando essas coisinhas assim, até que foi tranquilo.

11. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

É lógico que esse professor que não é inclusivo ele não pensou, mas os demais todos sim, teve assim aulas que tiveram, filmes e às vezes os filmes eram legendados, foram mais no início, mas a professora foi super aberta. Elaine! Não consegui o filme dublado, o filme é legendado, mas você

encontra neste endereço, várias resenhas sobre o filme, você pode assistir, até me liberava mais cedo assim! Para não ter que ficar né? Pois era maçante ficar ouvindo. Mas por outro lado já no final, já tinha professores que davam pausa no vídeo, descrevia mais ou menos pedia para o colega comentar, no decorrer do curso teve vários professores que faziam muito isso também.

12. Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

Não! Na Faculdade assim, é uma coisa muito boa, que eles instigam assim a aprender mesmo! A ser criativo mesmo! Na questão de confecções de materiais essas coisas, jogos, tive dificuldades. No planejamento dos jogos eu não tinha problema, mas já na confecção sim. Teve alguns momentos que era individual e o apoio sempre me ajudou, na parte da confecção de materiais.

13. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

Eu creio que sim, assim como eu sempre tive um apoio eu não utilizei tanto, mas um avanço muito bom que a faculdade teve né! Até por conta de que o MEC exigir, mas nem todas as faculdades respondem, por conta de falta de ... pras faculdades, instituições públicas de modo geral, eles não veem tanta necessidade, mas a Faculdade ela respondeu... que foi o piso tátil, que pra o aluno cego, aquilo ali é a porta escancarada. Nesses últimos meses eu estive na faculdade pra buscar meu certificado e a gente (incluindo a mãe) até percebeu um colega cego, caminhando de boa usando a bengala. Nas escadas tem placas em braile de subida e descida.

11.1 - Quanto aos materiais, você até falou um pouquinho. Como funcionava?

Hoje em dia tem essas impressoras mais top que às vezes faz um scanner e tem a opção de salvar em word, agora converter a imagem para texto aí já não.

11.2 E isso quem fazia? Você ou o professor?

Não! Poucas vezes, só no início. Acho que tudo é um processo de aprendizado tanto pra faculdade, quanto para os professores quanto pra mim, que teve professores que me deram aula ali no primeiro, segundo período, aí quando foi no quinto em diante a gente se encontrou de novo, então assim! De um período pro outro houve uma diferença imensa, porque às vezes o professor falava aí você procura. Aí quando já foi no outro período, não - eu te envio, me passa seu e-mail, então assim, eu nem sabia o que ia acontecer eles - Olha! Eu trouxe um material assim e assim hoje, mas anota meu e-mail depois você me lembra, me dá um toque no whatsapp, pra eu não esquecer de te enviar.

14. Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

Pela experiência que eu tive com os professores na Faculdade que estudei, eu acho que sim, eu acho que infelizmente, por se falar muito pouco disso dentro da formação de docência, eu acho que vai muito ainda da pessoa mesmo, do humano, então assim, eu tive. Sem puxa-saquismo, sem nada neste sentido tranquilamente eu consegui sim esse apoio.

15. Durante sua formação teve alguma disciplina que falasse sobre inclusão?

Sim. Foi a própria disciplina de educação inclusiva, e a de Libras, eu achei muito curto o tempo, por exemplo a de Educação Inclusiva ela abrange inclusão de um modo geral, questão da história, questão do autismo, a questão da inclusão social, inclusão de pessoas com deficiência, então assim é muito amplo para tanta complexidade que é a inclusão em todos os aspectos né? E assim a turma mesmo... questão dos professores mesmo como eu disse, eu acho que eles sim são inclusivos, mas a minha turma mesmo se for como eu percebi no decorrer do curso, eu acho que eles não estão

preparados, porque dentro da própria disciplina de educação inclusiva, que algum momento dentro da disciplina de educação inclusiva eu ouvia colegas reclamando ser aquele dia da aula chata. De ser aquele dia da doida da professora e aí vai indo a gente vai enchendo, teve até dias que eu cheguei a responder né! Algumas colegas assim, mas poxa, nem para me respeitar, assim ... Elas sabem elas conviveram com uma pessoa com deficiência visual na sala de aula, tinha colegas que tinham deficiência também dentro da sala de aula, mas achava a aula uma chatice uma doidura. A inclusão eu vejo ela como uma questão muito ampla, se eu como deficiente visual, vou estar em um ambiente onde só tenha cegos aonde está a inclusão? Por exemplo o surdo eu vou querer que a pessoa me atenda me entenda, como? Entendeu? Então assim! Não tem nem sentido né?

16. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

17. Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?

O bom do curso de pedagogia é porque quando assim, sempre as pessoas perguntam se eu me sentia incluída dentro da instituição de ensino né! Tanto municipal, quanto estadual e com as disciplinas que eu tive na faculdade eu descobri que realmente analisando tudo que eu vivi e o que é inclusão parte da gestão mesmo, não tem condições. A professora Madalena¹¹ ela sempre pedia pra eu ir nas turmas, conversar alguma coisa . Eu falando de tudo que eu vivi eu consegui fazer um diagnóstico, e eu antes reclamava muito dessa escola que eu fiz o primeiro ano do ensino médio, eu achava muito ruim por ter perdido o primeiro ano, e depois eu comecei a agradecer, por eu ter tido essa experiência , porque exatamente a gestão dessa escola era em todos os sentidos muito ruim. Antes eu falava dos professores. Depois da faculdade, vendo algumas disciplinas eu falei a gestão escolar, mudou totalmente o meu ponto de vista.

18. Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.

Acho que eles estão começando, de 2017 pra cá acho que eles estão começando e assim é lógico que a gente não vê isso com tanta intensidade, mas eu penso que tudo é cultura, tem os preconceitos que a gente tem hoje são difíceis de serem cortados, porque são enraizados lá atrás, então assim, se a gente tá começando hoje, se a Faculdade tá abrindo portas tá tendo a coragem porque a gente sabe que também não é fácil, uma coisa é você abrir e integrar o formando lá dentro e deixar lá no cantinho, e outra coisa é você tentar, e o que eu percebi foi a tentativa , a tentativa é uma semente muito importante na vida.

19. Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?

Na Faculdade tem o MOCCA que é um movimento muito grande não só para os formandos, mas pra comunidade, que inclusive antes, eu conhecia o MOCCA, mas nem sabia que era da Faculdade né? Recebem apoio pedagógico, psicológico, na parte do judiciário tem uma parte muito importante que é pelo que eu percebo que lota antes do evento já está tudo esgotado.

¹¹ Nome fictício.

Entrevistado (a) Nº: 06

A - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Sexo: Masculino () Feminino (X)

1. Qual é o seu tipo de deficiência?

Sou surda, bilateral cerca de 70%

1.1 É uma deficiência congénita ou adquirida?

Congénita

1.2 Se adquirida, como aconteceu e o que mudou na sua vida?

Minha mãe estava grávida de nove meses, adquiriu rubéola aí nessa doença eu já nasci surda, mais ou menos aos dois anos meus pais perceberam que eu era surda.

B - CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

2. O que significa, para si, ser deficiente?

Olha, na verdade é difícil, porque as pessoas ouvintes se comunicam e às vezes eu fico ali meio jogada, nos médicos, nos advogados, eu sinto uma barreira muito grande com isso, muito difícil, as pessoas não conseguem entender, às vezes as portas ficam fechadas pra gente, às vezes eu vou com interprete o interprete fica perto, quando eu vou sozinha é mais difícil, às vezes eu consigo, mas com o interprete fica mais fácil.

3. Se não tivesse deficiência, considera que seria uma pessoa diferente em algum aspecto? Qual?

Há algum tempo atrás eu percebia que as pessoas cantavam eu pensava que ia melhorar , eu não me sentia feliz, com o tempo eu comecei a ficar com os surdos, comecei a ter contato eu comecei a ter vontade de ouvir, vontade de falar, mas vi que não era possível. Quando eu comecei a encontrar com a comunidade surda eu comecei a evoluir, comecei a gostar , foi que eu aprendi com a idade de 15 anos mais ou menos, aquele momento eu já me conscientizei eu sei que sou a mesma, não vai mudar.

4. Possui alguma limitação que pode ser condicionante do seu sucesso escolar? Qual?

Sim. Há algum tempo atrás na sala de aula eu era a única surda na sala, as pessoas conseguiam se comunicar eu não, era muito difícil, aquilo ali me afligia muito, foi quando eu desisti da escola, parei, fiquei um ano parada, odiava a escola, porque eu pensava que não seria capaz, isso me deixava muito triste né! Todo mundo conseguia né! Eu era a única que ficava pra traz eu ficava comparando aquilo ali, nossa eu chorava bastante, quando eu mudei para Goiânia, comecei a perceber né? Eu comecei a ter uma evolução eu comecei pensar no futuro, porque antes eu não pensava em nada. Com 18 anos eu vim para Goiânia

5. Houve algum momento da sua vida em que a deficiência impediu que atingisse determinado(s) objetivo(s)? Se sim, descreva esse momento.

Já! Já aconteceu comigo algumas vezes né? Eu via que as pessoas estavam evoluindo, eu tinha vontade de ser igual aquela pessoa de que aquela evolução acontecesse comigo e por eu ficar sozinha e não ter contato eu não conseguia, eu sentia uma dificuldade profunda, era muito difícil, muito difícil mesmo, não era fácil, eu às vezes falava, por favor alguém me ajuda! Mas como eu ia explicar isso para as pessoas né, eu parava na sala de aula, calada ali jogada num canto, minha vida sempre foi desse jeito.

E, na vida profissional teve alguma coisa que a impediu de atingir os objetivos?

Já ! Uma vez, porque eu fui num local, na APAE e uma professora ouvinte lá - eu comecei a conversar e ela falou nossa! Você não sabe de nada, e começou a me agredir naquele momento, aí eu pensei que minha vida seria a mesma, que não tinha futuro, eu não conseguia trabalhar, no momento foi muito triste, porque todas aquelas palavras ficaram na minha mente. Um amigo meu professor surdo, mudou pra Goiânia ficou muito sozinho né, aí ele falou você quer trabalhar na APAE? É só ensinar a Libras - Ahh tudo bem é possível? É possível! Aí comecei a trabalhar com desenhos, brincadeiras, quando eu comecei fiquei feliz, mas a professora naquele momento acabou com todos os meus sonhos, me fez desistir, nunca mais. Minha vontade era de ajudar, ficar lá, mas eu ficava lembrando que não ia conseguir né! Depois de algum tempo eu desisti, já estava cansada, eu gostava daquilo ali né, das pessoas, das brincadeiras, mas aqui em Goiânia, estou melhor no curso de Pedagogia, mas eu percebi, hoje eu avaliei que ela estava errada, o que ela fez comigo não tava certo, ela falou que eu era preguiçosa e outras coisas que não tem como eu falar e no momento eu me calei e me senti bastante deprimida.

6. Sente-se apoiado pela sua família? Justifique.

Sim. Às vezes minha família me ajuda, cuida de mim, me dá comida, saúde, segurança, mas assim nunca esforçaram para eu trabalhar , só dentro de casa, me ensinando a arrumar a casa, limpar as coisas, ir pra igreja, essas coisas simples, mas nunca me esforçou para me ajudar a evoluir, aprender o português, matemática, porque não tinha comunicação, eles não sabiam libras, mais era pela leitura labial que eu fazia, mas eu me acostumei com isso, e consegui melhorar em algumas coisas, mas eu pensava que nunca poderia ter evolução, tipo assim, formação, não me passavam nada, sobre a sociedade, não tinha, só criticava pra mim fazer as coisas, o único irmão que sabia um pouco de libras as vezes conversava, mas nada que podia adquirir questão de formação do futuro. Nunca me incentivaram para o mercado de trabalho, só me cobravam as coisas dentro de casa mesmo.

C. ADAPTAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

7. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia?

Olha, eu nunca senti vontade de fazer o curso de Pedagogia, mas aí eu passei aqui nessa Faculdade, porque meu esposo me ajudou, me trouxe, na verdade eu não gostava da pedagogia, eu odiava a pedagogia, vontade de fazer libras, artes, fotografia, tinha muitas vontades, eu não gostava mesmo, mas eu comecei a fazer o meu esposo começou a me incentivar, falou que não era pra mim desistir eu comecei a estudar. Achei muito difícil, nossa muitas palavras, muitos sinais diferentes, mas em quatro meses, cinco meses eu comecei a gostar né! Mas é difícil eu sinto dificuldades ainda, mas eu tô tentando, estou me esforçando e quero continuar, sei que é difícil, mas eu quero continuar aqui fazendo o curso de pedagogia. Estou no primeiro período de pedagogia.

8. Como descreve a transição do ensino secundário para o Ensino Superior?

Sim. Nossa! Muita mudança, lá no estado do Pará até o terceiro ano mais ou menos até o sétimo eu estudei, mas não aprendi nada, absolutamente nada, às vezes matemática eu conseguia entender uma coisinha, de adição, subtração, divisão era muito difícil porque o professor só oralizava e eu conseguia apenas a de multiplicação, as provas eram muito ruim, aquilo me deixava frustrada, zombavam de mim, falavam muitas palavras pesadas pra mim, até mais ou menos o sétimo ano, aí eu parei de estudar, não queria mais voltar, eu criei trauma, exemplo do primeiro até o quinto, minhas notas eu nunca consegui 10,0 sempre foi ruim, péssima, aí eu parei e aí meu irmão falou Ah! Vamos mudar para Goiânia, quando eu mudei pra Goiânia, eu percebi que era diferente, o surdo tinha interprete, eu comecei, eu não queria voltar estudar, mas por um incentivo eu comecei a estudar, comecei um curso, o interprete foi junto comigo, eu não conhecia o interprete, não conhecia os sinais, ela começou a me ensinar um monte de coisas, ali eu comecei a perceber. Era básico, mas eu conseguia aprender, eu consegui aprender, comecei a me sentir feliz, falei nossa! Lá tava errado aqui tá certo eu comecei

a fazer essa comparação foi até o terceiro ano. Quando eu comecei na faculdade, desde o primeiro dia eu percebi, comecei a comparar, lá é muito diferente, eu gosto muito mais daqui da faculdade, meu passado lá foi muito triste, muito ruim, exemplo lá até o terceiro eu só usava as palavras informal eu não conhecia, agora na faculdade é diferente, eu consigo entender, eu consigo o certo o errado, percebo outras coisas, faço novas descobertas né? Mas aquele sentimento de tristeza acabou, estou mais tranquila, melhor, bem melhor, nossa! Muito melhor do que antigamente.

9. Como foi o processo de adaptação ao Ensino Superior?

Quando eu comecei na Faculdade aqui, no curso de pedagogia, nossa eu sentia que não tinha apoio não tinha ajuda, eu queria desistir e parar né? É muito difícil aí eu me sentia aquela coisa meio deslocada, eu comecei a tentar com o tempo o interprete apoiando, às vezes as dúvidas que eu tinha ele ajudava né, e foi muito difícil pra mim, eu senti muita dificuldade, exemplo às vezes as atividades eram pra entregar para o professor aí tinha nota, ok! Eu voltava e aí eu esquecia, quando eu voltava - você já fez a atividade? Tá pronta? Não! Não tá pronta não! Cê lembra? Nossa! É verdade eu esqueci, nossa foi uma dificuldade, até eu acostumar, aí eu acostumei, aí consegui entregar as atividades. Algumas vezes tive uns probleminhas, mas consegui fazer tudo certo. Agora eu consigo muito melhor, eu tenho dificuldade, mas é muito pouco em relação a quando comecei, no começo não tinha nem comparação, agora não! Agora tá bem melhor, graças a Deus.

10. Sentiu algum tipo de apoio e/ou rejeição por parte de outros estudantes, professores e funcionários? Qual?

Não nunca aconteceu nada, às vezes só às vezes as pessoas percebiam que eu era surda, me cumprimentava, sempre tava ali em contato comigo, os professores, os alunos também eu nunca me senti excluída, antigamente sim, antigamente todos os professores que davam aula no colégio me excluía bastante, aqui não, aqui eu me sinto mais incluída.

- 11.** As aulas são lecionadas tendo em conta todos os estudantes, incluindo o estudante com deficiência?

Sim consigo entender, cada professor tem seu jeito de ensina né! O primeiro professor começou a falar muito rápido eu pedi para ele falar mais pausadamente pra eu entender, aí ele sempre me ajudou, foi perguntando como eu me sentia, o quê que eu precisava, eu gostei, ele começou a falar, começou a pegar um pouco mais firme, eu disse desculpa eu não entendo, ele começou a adaptar as atividades, começou a me ajudar eu senti melhor. Eu nunca senti falta de nada, sempre foi tranquilo.

- 12.** Durante a realização das atividades letivas encontra limitações? De que tipo?

No começo eu percebi que tinha dificuldades limitações de entender eu não conseguia, aí eu ficava muito nervosa, com vontade de desistir, mas aí foi o momento em que eu comecei a persistir né? Aí eu perguntei muitas vezes para os ouvintes, os ouvintes me ajudavam, perguntava para meu esposo, aí eu conseguia entender. A única vez que eu senti foi a prova, muito pesada de português, quase não entendi nada, eu errei muito, o professor perguntou: Por que você errou bastante? Porque a prova foi mais para ouvinte, tava muito pesada, precisava fazer adaptação para o surdo. Aquele momento eu percebi que ele queria me ajudar, porque ele perguntou né?

- 13.** O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer estudante?

Sim. Os alunos perguntam: Você tem material? Ah tem não? Então vou te ajudar. Eles tem me apoiado, me ajudado, às vezes os matérias a gente compra na sala de aula também. O espaço físico eu percebi que falta informação de inscrição de matrícula, se tivesse informação ficaria mais fácil, ia direto ao ponto, informação com cartazes. Quanto ao site da faculdade eu gosto, mas ele é muito formal eu tenho que pedir o interprete para interpretar pra eu entender né? Exemplo, poderia o seguinte, uma interface mais leve, uma escrita mais dinâmica, porque às vezes eu fico meio perdida nas informações. Que os vídeos tenha interpretes pois mesmo os vídeos com legenda nem sempre eu consigo fazer a conexão. Eu vejo que falta um pouco de adaptação.

- 14.** Considera que os professores do Ensino Superior têm formação suficiente e estão sensibilizados para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula? Justifique.

Sim, eles conseguem. Cada professor o de português eu gosto bastante dele, ele consegue me entender bastante, a gente se dialoga. São muito bons eu consigo entender. Sim. Alguns professores tem mais sensibilidade outros não tem, mas nada que possa ser exagerado, alguns conseguem outros não. Falta um pouco mais de sensibilidade de sentimento, mas há uma falta de comunicação muito grande. Às vezes tem que ficar escrevendo papel para os outros e com a libras fica mais fácil é mais direto.

- 15.** Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos colegas estudantes, na Instituição? Porquê?

Sim eles me aceitam me sinto integrada os alunos quando vão fazer grupo me chamam sempre, gostam muito de mim. Então eu vejo que eles me ajudam bastante.

- 16.** Sente-se completamente incluído(a) e aceite pelos professores da Instituição? Porquê?

Sim eu me sinto incluída sim. Eu me sinto bastante integrada, as vezes eu pergunto eles respondem. Eles me ajudam bastante. Já aconteceu de estarmos perto da porta eu e o interprete e as pessoas

conversando toda hora as pessoas abrindo a porta, passado na frente aquilo atrapalha eu ficava, por favor para com isso, eu não consigo entender a gente perde o raciocínio né? Ai a gente teve que trocar de local. As vezes eu escuto os ruídos não a conversa.

17. Considera que esta Instituição privilegia a Educação Inclusiva e valores de cidadania? Justifique.

Sim. Eles valorizam as pessoas os alunos sempre me aceitam. Eu gosto dessa valorização.

18. Considera que as atividades desenvolvidas na IES, com a participação da comunidade, contribuem para mais inclusão e qualidade educativa para todos os alunos? Porquê?